

**MEMÓRIAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS RURAIS SOBRE O FAZER DOCENTE EM RONDÔNIA, FINS DO SÉCULO XX E INÍCIO DO XXI*****MEMORIES OF RURAL TEACHERS AND TEACHERS ABOUT DOING TEACHERS IN RONDÔNIA, THE END OF THE 20TH CENTURY AND THE EARLY 21ST******RECUERDOS DE PROFESORES RURALES Y PROFESORES ACERCA DE HACER PROFESORES EN RONDÔNIA, FINALES DEL SIGLO XX Y PRIMEROS 21***

Josemir Almeida BARROS<sup>1</sup>  
Andressa Lima da SILVA<sup>2</sup>  
Juliana Cândido MATIAS<sup>3</sup>  
Marcia Jovani de Oliveira NUNES<sup>4</sup>  
Roger dos Santos LIMA<sup>5</sup>

**RESUMO:** Este manuscrito resulta de investigação realizada junto a professores e professoras rurais no estado de Rondônia, região amazônica no Norte do Brasil. As narrativas que compõem o artigo foram extraídas de entrevistas com professores e professoras que atuaram ou atuam em escolas rurais no Vale do Jamari, Zona da Mata e Cone Sul, sub-regiões do estado de Rondônia. A indagação inicial é a seguinte: o que dizem professoras e professores sobre suas atribuições na escola rural? Um dos objetivos da pesquisa foi identificar e analisar parte dos processos de inserção, formação e atuação de professoras e professores em escolas rurais a partir dos anos de 1980 (século XX) ao início do século XXI. Em termos metodológicos, utilizamos prioritariamente fontes orais, coletadas por meio de entrevista semiestruturada. Os dados recolhidos foram sistematizados pelos investigadores com auxílio do *software* MaxQda. Entre os diversos

<sup>1</sup> Pedagogo e Historiador. Mestre, Doutor e Pós-Doutor em Educação. Professor, Pesquisador e Extensionista da Universidade Federal de Rondônia - UNIR - Departamento de Ciências da Educação - DECED e Programas de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado: PPGEE/Prof. e Mestrado Acadêmico - PPGE, Porto Velho, Rondônia, Brasil. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2687-6575>. E-mail: [josemir.barros@unir.br](mailto:josemir.barros@unir.br)

<sup>2</sup> Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEE/Prof./UNIR). Graduada em Educação Física e Pedagogia, Professora do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Campus Ariquemes. Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8253-9867>. E-mail: [andressa.lima@ifro.edu.br](mailto:andressa.lima@ifro.edu.br)

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEE/Prof./UNIR). Mestra em Educação. Pedagoga. Professora da Secretaria Estadual de Educação/SEDUC. Rolim de Moura, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8573-6724>. E-mail: [juhmatias.rm@gmail.com](mailto:juhmatias.rm@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEE/Prof./UNIR). Pedagoga do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) - Campus Colorado do Oeste - RO, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1568-0462> - E-mail: [marcia.nunes@ifro.edu.br](mailto:marcia.nunes@ifro.edu.br)

<sup>5</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR). Professor da Faculdade de Educação e Meio Ambiente - FAEMA, Ariquemes, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância - EDUCA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8607-104X>. E-mail: [roger.santos@faema.edu.br](mailto:roger.santos@faema.edu.br)

teóricos, fundamentamo-nos em Barros e Ferreira (2020), Lima (2019), Matias (2019), Meihy (2005), Nunes (2019) e Silva (2019), entre outros. A pesquisa de cunho histórico em educação prioriza contextos de escolas rurais e corrobora para o melhor entendimento sobre os fazeres de docentes.

**Palavras-chave:** Professoras e professores rurais. Escola rural. Ensino rural. História da Educação Rural. Docência rural.

**ABSTRACT:** *This one manuscript results from an investigation carried out with rural teachers in the state of Rondônia, an Amazon region in northern Brazil. The narratives that make up the article were extracted from interviews with rural teachers who worked in schools in Vale do Jamari, Zona da Mata and Cone Sul, sub-regions of the state of Rondônia. The initial question is: what do teachers say about their duties in the rural school? One of the objectives of the research was to identify and analyze part of the processes of insertion, formation and performance of teachers in rural schools from the 1980s of the 20th century to the beginning of the 21st century. In methodological terms, we primarily use oral sources, collected through semi-structured interviews. The collected data were systematized by the researchers with the aid of the MaxQda software. Among the various theorists we rely on Barros and Ferreira (2020), Lima (2019), Matias (2019), Meihy (2005), Nunes (2019) and Silva (2019), among others. Historical research in education prioritizes contexts in rural schools and corroborates for a better understanding of the activities of teachers.*

**Keywords:** Rural teachers. Rural school. Rural education. History of Rural Education. Rural teaching.

**RESUMEN:** *Este manuscrito resulta de la investigación realizada junto a los profesores y profesoras rurales en el estado de Rondonia, región amazónica del Norte de Brasil. Las narrativas que componen el artículo fueron extraídas de entrevistas con profesores y profesoras que actuaron o actúan en escuelas rurales en el Valle del Jamari, Zona de la Mata y Cono Sur, sub-regiones del estado de Rondonia. La indagación inicial es la siguiente: ¿Que dicen profesoras y profesores sobre sus atribuciones en la escuela rural? Uno de los objetivos de la investigación fue identificar y analizar una parte de los procesos de inclusión, formación y actuación de las profesoras y profesores en escuelas rurales a partir de los años de 1980 del siglo XX al inicio del siglo XXI. En términos metodológicos utilizamos prioritariamente fuentes orales, recopiladas por medio de entrevista semi estructurada. Los datos recogidos fueron sistematizados por los investigadores con auxilio del software MaxQda. Entre los diversos teóricos nos fundamentamos en Barros y Ferreira (2020). Lima (2019), Meihy (2005), Nunes (2019) e Silva (2019), entre otros. La investigación de base histórica en educación prioriza contextos de escuelas rurales y corrobora para la mejor comprensión sobre los haceres docentes.*

**Palabras clave:** Profesor y profesoras rurales. Escuela rural. Enseñanza rural. História de la Educación Rural. Docencia Rural.

## Introdução

*Para escrever o aprendizado é a própria vida  
se vivendo em nós e ao redor de nós  
Clarice Lispector (2008)*

Essa pesquisa<sup>6</sup> se ampara na perspectiva teórico-metodológica da História Nova, de acordo com Le Goff (1995), que instaurou a ideia de novos problemas, novos objetos e conseqüentemente novas indagações. Avessos ao domínio tradicional da história e apoiados no pensamento de uma educação construída por sujeitos que poucas chances tiveram para externar suas experiências na condição de docentes rurais, elaboramos este manuscrito.

Os desafios para a reconstrução de parte do passado vinculado às ações no campo da educação se avolumam à medida que os documentos de época não compõem acervos arquivísticos necessários, pelo menos nos locais investigados.

Tratar da História da Educação de professoras e professores rurais e de suas respectivas lembranças sobre o fazer docente nas escolas rurais é preponderante para o repensar dos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais na contemporaneidade de acordo com Barros; Ferreira (2020b).

Investigações que envolvem locais de contextos das regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras de algum modo apresentam entrelaçamentos de fios da educação de professoras e professores rurais, Barros *et al.* (2000c) mencionam o quanto a pesquisa em História da Educação é instigante e corrobora para o melhor entendimento e composição de redes, projetos, programas e ações de ensino, pesquisa e extensão.

De modo geral, a investigação aqui apresentada tem como objetivo fundamental identificar e analisar parte dos processos de inserção, formação e atuação de professoras e professores em escolas rurais nos anos de 1980 do século XX até o início do século XXI. O recorte espacial está inserido na região amazônica, no estado de Rondônia, em específico nas sub-regiões: Vale do Jamari, Zona da Mata e Cone Sul. Ao todo, entrevistamos 7 professores rurais.

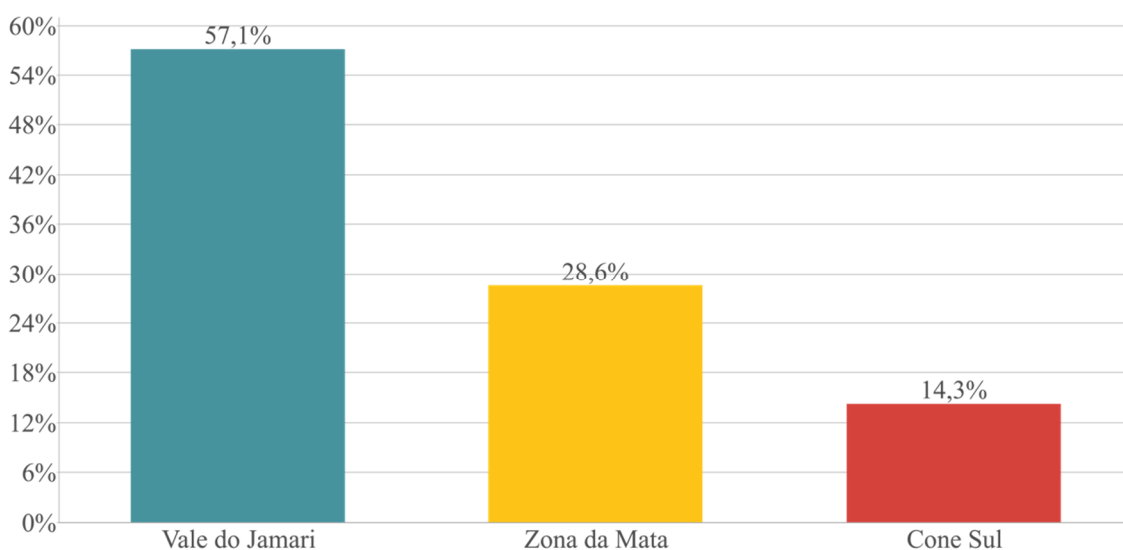
Embora a estrutura produtiva – capitalismo, determine as condições materiais de sobrevivência de professoras e professores, o fazer docente no meio rural apresentou características da construção de uma escola onde os artefatos culturais circulavam de modo a aproximar cotidianos e referendar o trabalho docente.

Os colaboradores<sup>7</sup> professores e professoras rurais que participaram diretamente da investigação compõem as sub-regiões geográficas externadas na figura abaixo.

---

<sup>6</sup> A investigação contou com apoio financeiro do CNPq e FAPERÓ.

<sup>7</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mesmo assim optamos pela utilização de números no lugar dos nomes dos(as) colaboradores(as) ou entrevistados(as).

**Figura 1** - Distribuição geográfica dos docentes entrevistados.

**Fonte:** Elaborado pela equipe de pesquisadoras e pesquisadores a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* MAXQDA, 2020.

Essa pesquisa é um dos diversos desdobramentos de outras ações investigativas, e muito embora ocorra em recorte temporal diferenciado, corrobora para externar o quanto professoras e professores rurais foram e são importantes no exercício de seu ofício em escolas rurais na região amazônica<sup>8</sup>.

Em nenhum momento utilizamos os dados empíricos de modo a generalizarmos as representações das atividades de professores e professoras que compuseram e compõem as escolas rurais.

Em termos metodológicos, utilizamos prioritariamente fontes orais, coletadas por meio de entrevista semiestruturada e empregamos o *software* MaxQda<sup>9</sup> para melhor sistematização dos dados recolhidos.

Os professores e professoras entrevistados mencionaram sua época de nascimento e evidenciamos que a maior parte dos docentes nasceram nos anos de 1960. Questionando sobre a atuação docente, constatamos que atuaram no magistério rural por diversos

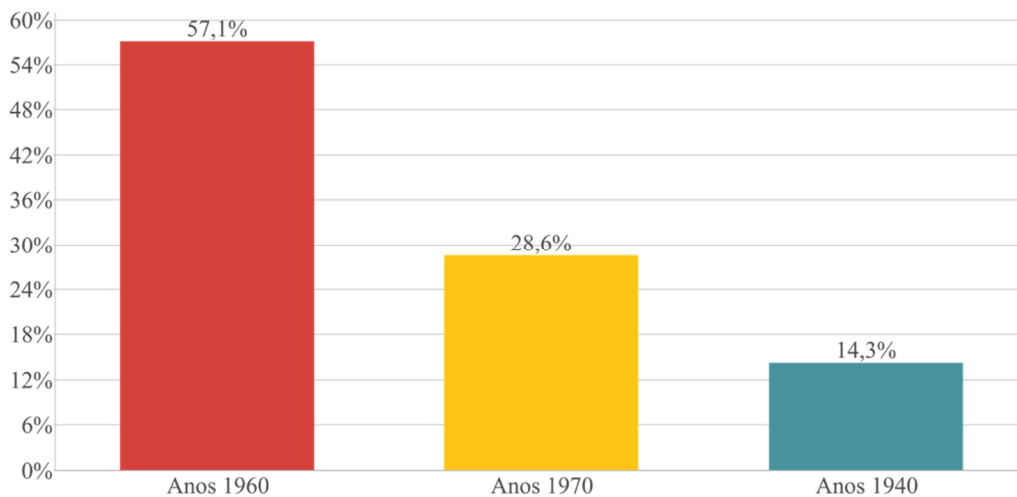
<sup>8</sup> Embora em recorte temporal diferenciado, a investigação faz parte de um projeto maior que compõem integrantes de grupos e redes de estudos e pesquisas de diversas localidades do Brasil e México. O projeto intitulado Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, RJ, MA, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO e RS (décadas de 40 a 70 do século XX), financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq é coordenado pela Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba (UNESP/SP).

<sup>9</sup> O “MAXQDA” The Art of Data Analysis é um *software* quali-quantitativo para análises de diversas fontes de pesquisa.

motivos, entre os quais podemos mencionar motivações como convite da comunidade e/ou apoio da própria família.

Os testemunhos apresentados configuram uma realidade de profissionais da educação que experimentaram o processo de migração em busca de melhores condições de vida. Ao se deslocarem de diferentes regiões do Brasil, se instalaram em Rondônia e tiveram em comum o desejo de ensinar crianças a “ler, escrever e fazer conta de cabeça<sup>10</sup>” entre tantos outros ofícios.

**Figura 2** - Anos de nascimento dos docentes entrevistados.



**Fonte:** Elaborado pela equipe de pesquisadoras e pesquisadores a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* MAXQDA, 2020.

Cada um dos relatos dos colaboradores está repleto de lembranças, de fragmentos das memórias que ficaram sobre o ser e fazer docente em áreas rurais. Em nosso caso é possível vincularmos memória, história e pesquisa na educação rural rondoniense: aproximações metodológicas. Como asseverou Barros e Ferreira (2020a, [448]), “[...] a ideia de pesquisa a partir da oralidade, para a História da Educação é significativa, em diversos contextos históricos. Em muitos casos é mesmo a única alternativa para o melhor entendimento dos fragmentos do passado”.

Esse manuscrito foi organizado por subseções para melhor compreensão dos desdobramentos da investigação. Deste modo, tornou-se importante a descrição e análise

<sup>10</sup> QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. 6. ed. São Paulo: Global, 2004.

dos contextos relacionados à migração, colonização e escolarização rural em Rondônia. Ao indagarmos de que modo professores e professoras iniciaram a docência em escolas rurais, discorreremos sobre como “tornar-se professor não foi bem uma escolha, foi mais uma necessidade”<sup>11</sup>: o ingresso na carreira docente do meio rural. Por fim, ponderamos sobre os fazeres do professorado no magistério rural, ou seja, práticas cotidianas: “o professor rural não era só professor, era professor, diretor, orientador, zelador, cozinheiro, era tudo”<sup>12</sup>.

Para nós, ficou nítida a necessidade de problematização sobre as especificidades da escola rural, na perspectiva de Freire (2000), daí a importância de indignar-se e desnaturalizar suas mazelas.

Os desdobramentos dessa concepção reverberam em uma naturalização da escola rural e, por conseguinte, em uma desistorização de seus problemas, bem como das alternativas de superação engendradas em seu interior. Com isso, originou-se uma compreensão de que à escola rural subjaziam dificuldades quanto à construção e manutenção de edifícios escolares, assim como faltavam investimentos na qualificação do pessoal docente em virtude de estar essa escola localizada no meio rural, onde tudo se caracterizava pela falta. (LIMA, 2016, p. 184).

Identificar e analisar os processos de ensino e aprendizagem no meio rural é imprescindível, não sem antes estranhar aquilo que se solidificou por meio de discursos repletos de intencionalidades políticas e econômicas, em contextos que em muitos casos a escola rural ficou à margem dos projetos políticos como mencionou Silveira (2019).

### **Memória, história e pesquisa na educação rural rondoniense: aproximações metodológicas**

Ecléa Bosi, em “Lembrança de Velhos” (1987), fez uma abordagem, entre outros pontos, sobre a construção social da memória e seu universo de significados diante dos fatos passados e presentes: contextos. Uma tessitura que se desdobra por entre a socialização dos sujeitos, possibilitadas representações desde a infância por meio da escrita, relatos históricos, notícias, o vivido e sobrevivido pelos mais velhos, numa construção paulatina da memória, em que acrescenta “[...] sem estas haveria apenas uma

<sup>11</sup> (Professor/a 1. Ariquemes/RO, 10 de outubro 2018. Entrevista concedida à equipe de pesquisadoras e pesquisadores).

<sup>12</sup> (Professor/a 1. Ariquemes/RO, 10 de outubro 2018. Entrevista concedida à equipe de pesquisadoras e pesquisadores).

competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória” (BOSI, 1987, p. 32).

Neste ínterim, a pesquisa qualitativa, em seus aspectos metodológicos, apoia-se na construção social da memória, fruto das interações sociais, suas causas e consequências, numa relação por vezes dialógica, por vezes entrópica, mas sempre de alteridade. Compreender o espaço do outro é adentrar um terreno desconhecido a partir dos indícios das memórias, o qual faz com que os pesquisadores constituam-se estrangeiros. Caetano Veloso, ao mencionar o estranhamento daqueles e daquelas que desconhecem os outros lugares e as outras pessoas, nos permite o repensar das memórias. Para nós, o específico é a importância de conhecer os fragmentos do passado, dos outros na perspectiva da História da Educação, da formação docente, do lidar com a docência rural, entre outros aspectos, sem se esquecer da importância da problematização e consequentemente do estranhamento. Neste aspecto, Marília Amorim (2018, p. 26) orienta:

Tomamos como ponto de partida do nosso trabalho a seguinte proposição: a estranheza do objeto de pesquisa afirmada enquanto a própria condição de possibilidade desse objeto. Assim, atribuímos à alteridade uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência.

Contudo, pesquisar educação é considerar que o campo e os sujeitos estão em constante movimento, seguidos pelos processos histórico, cultural, político e social que compõem o enredo dos caminhos e descaminhos educacionais, principalmente ao tratarmos das escolas rurais.

Aqui a empiria não se distancia da base teórica e científica, “[...] a investigação científica implica um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados”. (BOGDAN; BIKLEN, 1984, p. 64). Numa desconstrução de dicotomias ainda vistas neste viés (empíria *versus* dados científicos), há resquícios de uma supremacia positivista, ao passo que a pesquisa qualitativa, sobretudo em História da Educação, constitui-se pelas vozes, pelo falar, pelo ouvir; os muitos ecos dos cotidianos em escolas rurais.

A educação que é construída no chão da escola rural, por vezes um chão de terra batida, tem cheiros e desejos de mudanças, embora repleta das marcas de um passado carregado por mazelas sociais. O que se espera para o futuro das escolas rurais?

Outrossim, a riqueza das fontes orais se destaca: ouvir as professoras e professores que fazem ou fizeram parte dos contextos das escolas rurais é considerar que as memórias, oriundas das relações de tempos outros, estão em constante ressignificação.

Historiar parte das ações do professorado das escolas rurais permitiu detectar as diversas astúcias<sup>13</sup> para fazer valer a escola e, conseqüentemente, a prática de ensinar. Muitos foram os docentes que alteraram os caminhos, instituíram modos próprios de fazer a educação, mas ficaram à margem das políticas.

Pesquisar sobre as escolas rurais constitui os traçados e bordados essenciais à compreensão do cenário educacional atual; essa foi uma investigação constituída a várias mãos. Dar voz aos colaboradores de modo a “puxar” dos silêncios guardados por décadas os sentidos do ser professor e/ou professora rural foi fundante.

Na investigação, recorreremos às entrevistas semiestruturadas na condição de documentos a partir de Le Goff (1995) e aportes teóricos sobre a temática investigada. Deste modo, percebemos parte das intencionalidades políticas dos agentes públicos.

Não podemos esquecer que as políticas de estado atribuídas à educação historicamente se destacam não pelo público que atingem, mas pela força de sua propaganda. Daí a pesquisa qualitativa nos interessa à medida que apresentamos interlocuções com os fatos a partir das fontes. “Pesquisar a educação sob a perspectiva qualitativa mostra-se demasiado desafiador. A investigação dos processos educacionais necessita de critérios sérios baseados no método científico e vinculados às demandas sociais, o que se tornou algo emergente [...]” (MATIAS *et al.*, 2018, p. 16).

Os relatos dos professores e professoras rurais, documentados por meio de entrevistas semiestruturadas dentro do recorte temporal ao qual se dedica esse manuscrito, trazem elementos primordiais para a compreensão do contexto educacional rural no estado de Rondônia. Isso percorre uma trajetória que passa pelo fluxo migratório rondoniense, através das políticas de ocupação da Amazônia brasileira, intensificados a partir da década de 1960. O que explica a forma de inserção dos migrantes, outrora estrangeiros, no fazer-se professor e professora rural no estado, suas práticas e formações, e seus modos de resistir à toda sorte de adversidades oriundas de um novo estado, entre passos e tropeços que levaram educação a milhares de crianças, jovens e adultos:

---

<sup>13</sup> Ver: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. v. 1.



A escola era de chão com terra batida. Era coberta de palha, era difícil, tinha que gerir tudo da escola, às vezes sobrecarregava no dia a dia escolar. Mas sempre a comunidade participava, e isso me motivava muito [...] organizamos o movimento de construção de uma escola. (Professor/a 7. Colorado do Oeste/RO, 12 de novembro 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadoras e pesquisadores).

Ouvir os professores e professoras rurais rondonienses é dar voz à construção da educação neste espaço de aprendizagens, relações de poder e disputas territoriais, que contribuíram para o processo de fechamento destas escolas, possibilitado pelas políticas de nucleação/polarização das escolas rurais, intensificadas a partir do final dos anos de 1990 e que ainda tem reflexos neste campo atualmente. Sobretudo, trata-se de buscar possibilidades de avanços educativos neste ínterim, pois não se contribui para a mudança educacional sem a compreensão de seu processo histórico.

### **Migração, colonização e escolarização rural em Rondônia**

Buscamos identificar e analisar aspectos relacionados aos processos migratórios e à história da localidade, a fim de contribuir para localização histórica dos leitores quanto aos aspectos políticos e econômicos que influenciam o campo educacional em Rondônia nos anos finais do século XX.

O Brasil dos anos de 1970 e 1980 passou por diversas tensões no campo político, econômico e social. Era o fim da ditadura militar que durou de 1964 a 1985. Na região Sul, a chegada da chamada revolução verde resultou na expulsão dos pequenos camponeses de suas terras; no Nordeste, a seca impulsionou a migração para as grandes cidades do Sudeste que, por sua vez, ficaram superlotadas e refletindo desemprego, pobreza e miséria.

A partir da ideia de melhor equacionar a situação social no país, foi trazido à baila um antigo plano de ocupação e colonização dos “vazios” demográficos da Amazônia. Lima (2020, p. 58) afirma que o Governo realizou um forte trabalho de propaganda nas várias regiões brasileiras a fim de atrair migrantes para o Norte e que “as propagandas surtiram efeito visto que a população de Rondônia expandiu de forma exorbitante”. Nunes (2019, p. 74) corrobora que “a ilusão e o sonho começaram a ser vendidos para o povo pobre, miserável e sem terra, uma chance de possuir a sonhada propriedade rural. O governo militar daria todo suporte, auxílio aos migrantes, salário até que se fixassem na terra”.

O Território Federal do Guaporé, oriundo de um desmembramento dos estados do Amazonas e Mato Grosso, passou a Território Federal de Rondônia em 1956. Em busca de reorganizar o espaço político, o Governo Federal<sup>14</sup> instituiu, por meio da Lei Complementar nº 41 de 22 de dezembro de 1981, o estado de Rondônia (BRASIL, 1943, 1956, 1981).

As principais iniciativas que logo ganharam publicidade nacional foram a abertura da BR 364 e a criação dos Projetos de Assentamento e Colonização no Território Federal de Rondônia. O governo, com o apoio da imprensa nacional, vendeu o sonho da terra a milhares de famílias que se deslocaram das diversas regiões do país a fim de possuir um “pedaço” de terra para plantar e colher.

Lima (2019, p. 63) afirma que: “as mídias jornalísticas no período da ditadura militar brasileira (1964-1985) serviam de instrumentos indispensáveis para as gestões públicas governamentais, isso porque auxiliavam na alienação e repressão da sociedade”. Cunha (2015, p. 5) coaduna que “a Amazônia foi foco da ação e lugar de políticas planejadas e direcionadas à região durante o governo civil-militar brasileiro, ações estas que se efetivaram em planos políticos e econômicos”.

Diariamente chegavam centenas de novos migrantes ao estado; eram famílias numerosas, com muitas crianças e na maioria das vezes muito pobres. O pouco que tinham foi gasto na realização da travessia da BR 364 que durava semanas, às vezes meses, com destino ao *El Dourado*. Dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010), apresentados por Lima (2020, p. 59) evidenciam que entre os anos de 70 e 90 do século XX, Rondônia apresentou um índice de crescimento populacional de 969,70%.

Chegados ao destino, os migrantes deparavam-se com a falta de infraestrutura básica no estado; no entanto, sem condições principalmente financeiras de voltar para sua origem, adentravam com suas famílias à densa floresta Amazônica. A falta de estradas exigia que os mesmos abrissem a facção as chamadas “picadas” com destino incerto. Silva (2019, p. 43) destaca que “as políticas públicas, de forma lenta, buscavam cadenciar esse ritmo acelerado de crescimento da população, mas as mesmas não eram suficientes para o atendimento das demandas sociais existentes”. Nunes (2019, p. 78) acrescenta que é:

[...] possível notar que apesar do discurso governamental apresentar a intenção de povoar e defender a fronteira brasileira, nota-se que houve um total despreparo no sentido de atender ao alto fluxo migratório que chegava ao Território Federal de Rondônia. A população migrante

<sup>14</sup> João Batista Figueiredo.

enfrentava diversas tribulações e desafios relacionados tanto à infraestrutura inadequada quanto à assistência pública.

Tão logo chegavam os migrantes, iniciavam as atividades na agricultura, colocando a floresta ao chão para garantir a propriedade da terra, sendo uma exigência do governo o desmatamento da área. Matias (2019, p. 81-81) conta que:

Para integração a qualquer custo, medidas como: doação de terras, isenção de impostos e incentivo ao desmatamento, tidos como sinônimos de desenvolvimento como já citado, foram usados neste contexto, respaldados por diversos programas governamentais que garantiram e garantem este modelo de política de integração territorial consolidada durante o período do golpe militar brasileiro.

Sem poder contar com nenhuma ajuda externa, os colonos organizavam-se em comunidades rurais e buscavam solucionar os próprios problemas, dentre eles, a questão educacional, pois o aumento da população gerou também um aumento no número de crianças e jovens sem escolas. Silva (2019, p. 43-44) descreve que “a maestria populacional ritmava os arranjos educacionais” e esse é o alvo principal da pesquisa: compreender como, dentro desse processo de migração e colonização do recente estado de Rondônia, surgiram as escolas, seus professores e práticas nas áreas rurais.

A comunidade fazia o levantamento do número de alunos que havia nas redondezas e escolhia um local para construir a escola. Como também não havia professores disponíveis pelo poder público, identificavam no próprio grupo pessoas que tinham conhecimentos básicos de leitura, escrita e números, para assumir a docência e educar as crianças no meio rural. Lima e Barros (2020, p. 4) afirmam que: “[...] além de folclórico [o caso,] chama a atenção para aspectos contundentes quanto à profissão das professoras e professores que lecionavam na área rural, dadas a urgência e necessidade da comunidade [...]”. Cortês (2019, p. 59) acrescenta que “grande parte dos professores que atuavam nas escolas eram leigos, tendo apenas ensino fundamental completo ou nem isso. Nas áreas rurais, a formação desses professores era mais precária ainda”.

Cunha (2015) destaca que, embora tenham migrado alguns intelectuais com um grau de instrução maior e/ou detentor de título de nível superior e profissionais liberais, a grande parcela da população era constituída de pessoas pobres e simples que lidavam com a agricultura e apresentavam baixo ou nenhum nível de instrução escolar.

Para remediar a situação educacional e continuar divulgando que o território era um lugar desenvolvido e que possuía, dentre outros atrativos, muitas escolas, o governo

oficializava as improvisadas escolas erguidas pelos populares e contratava os membros da comunidade como professores. Borges (2011, p. 141) afirma que “a realidade decorrente dos fluxos migratórios impunha e exigia ter professores, daí quem tinha disponibilidade era contratado”.

Tais professores e professoras passaram a ser denominados e denominadas de leigos e leigas, por não terem formação pedagógica para o exercício do magistério. Na verdade, a maioria não tinha nem mesmo concluído o primário, mas aceitava o desafio da docência, quer por necessidade financeira, quer pelo sonho de ser professor, ou mesmo porque fora escolhido pela comunidade. Existem poucos e imprecisos registros quanto ao quadro de professores da época, mas alguns trabalhos e pesquisas destacam que “houve a predominância de escolas rurais, chegando a ter em determinados municípios índices estimativos de 80% de professores-leigos” (BORGES, 2011, p. 47). O autor acrescenta que:

Vale destacar o fato de que mesmo em situações inadequadas, precárias ou até mesmo em desacordo com a lei, foi esse segmento de professores que permitiu, em muitos lugares, o funcionamento de escolas e a escolarização de crianças e adolescentes. (BORGES, 2011, p. 146).

A partir dos anos 1990, o meio rural sofre com o esvaziamento populacional e as famílias começaram a migrar para a cidade, desmotivadas por diversos fatores.

Escassez dos incentivos do governo, de políticas públicas e econômicas, o insucesso dos seringais, as pragas e limitações da agricultura, não matavam apenas lavouras de café ou de cacau, ‘matavam sonhos’, sonhos de muitos que vieram pela terra e da terra sonhavam viver. Os números acentuados que assinalavam a alta da migração no Estado são os mesmos que anunciam a decadência de famílias do rural. (SILVA, 2019, p. 43).

A paisagem do rural também mudou, a floresta deu lugar a grandes campos ideais para o agronegócio, que impulsionou de modo desenfreado o processo de expulsão dos camponeses das terras rurais. Com a baixa no número de alunos, grande parte das escolas não resistiu e foi extinta, favorecendo o processo de nucleação e o transporte escolar do rural para a escola urbana. O camponês fora do rural ficou à mercê do capitalismo, servindo de mão de obra barata tanto na cidade como nas grandes fazendas.

A educação rural é um território historicamente invisível, no qual a escola, o aluno e a comunidade rural não foram/são considerados prioridades para o poder público. Os

direitos das crianças camponesas são silenciados e negados a fim de atender ao projeto neoliberal de extinção desse espaço e conseqüentemente dos direitos sociais.

### **“Tornar-se professor não foi bem uma escolha, foi mais uma necessidade”: o ingresso na carreira docente do meio rural**

Identificar e analisar o processo do ingresso de professoras e professores rurais na profissão docente no contexto rondoniense faz-nos descortinar um grupo de pessoas a quem pouco foi perguntado, pesquisado e escrito, especialmente em Rondônia, região Norte do Brasil.

Aqui, a História Oral foi indispensável para ouvir as palavras e entender o movimento produzido por professores e professoras rurais, até a constituição da docência como profissão. Além disso, as narrativas orais são essenciais quando as fontes escritas são inexistentes (MEIHY, 2005).

A “opção” pela profissão docente do meio rural apresentou múltiplas nuances e isso se torna visível no cruzamento das condições culturais, econômicas e sociais do grupo familiar e a formação de imagens e representações que contribuíram para a escolha da profissão.

Enfatizando a discussão acerca da dimensão do objetivo, no qual situou o ingresso de professoras e professores no meio rural rondoniense, tomamos a fala de alguns docentes:

Tornar-se professor não foi bem uma escolha, foi mais por motivo de necessidade da região, não tinha professores formados, eu era muito amigo da comunidade, me fizeram um convite, e eu aceitei, comecei por aí. (Professor/a 1. Ariquemes/RO, 10 de outubro 2018. Entrevista concedida à equipe de pesquisadoras e pesquisadores).

Eu tinha apenas a 6ª série, [...] o senhor Carlos, que era bem atuante na comunidade, estava contando que a escola tinha uma professora formada que tinha vindo de Porto Velho para atender a escola rural [...], mas ele estava reclamando que as professoras formadas vêm para morar na escola e lecionar, mas só veem por causa do emprego e aí começam a faltar e no fim as crianças ficavam sem professoras [...]. Eu peguei e levantei e disse: não terá mais problemas seu Carlos, pois eu estou me formando, vou lá terminar e vou voltar formada para dar aula nessa escola. (Professor/a 3. Ariquemes/RO, 11 de abril 2020. Entrevista concedida à equipe de pesquisadoras e pesquisadores).

Eu não escolhi ser professora, eu fui motivada a ser professora, quando eu falo eu não escolhi, foi o destino que me escolheu. Minha irmã que

me levava para substituí-la quando ela tinha que resolver algo na cidade eu ficava na escola rural trabalhando no lugar [da minha irmã] [...] desde o ano de 1988. Logo ela foi para outra escola e me deixou na escola que ela lecionava, isso em 1990. Eu não tinha magistério, mas eu tinha até a 8ª série e isso me ajudou a ser contratada. (Professor/a 4. Ariquemes/RO, 11 de abril 2020. Entrevista concedida à equipe de pesquisadoras e pesquisadores).

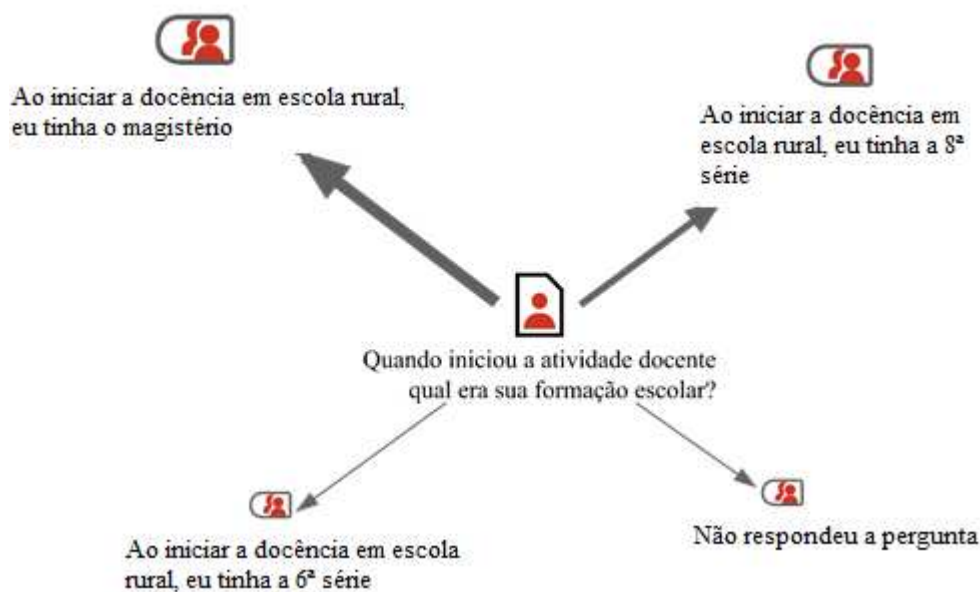
Fica evidente que a inserção na carreira docente no meio rural nem sempre seguiu os preceitos exigidos pela legislação e como requer o ofício, bastava ter uma “boa escolaridade” ou ser indicado por um representante da comunidade. Geralmente, a vinculação funcional ao magistério rural, municipal ou estadual era realizada de maneira informal.

Inicialmente, ela procura alguém em condições de indicá-la ao prefeito ou à Secretaria de Educação. Na dependência dos interesses que o prefeito representa, é convidada a “ser professora” nessa ou naquela localidade. Aceito o convite, a candidata é verbalmente autorizada a assumir as funções de professora, podendo ou não ter carteira de trabalho assinada. (ALENCAR, 1993, p. 179-180).

Esses acontecimentos descritos não são anômalos; eles corroboram a pesquisa elaborada por Lima (2019), a qual descreveu que as tessituras traçadas e bordadas no contexto social favoreciam o ingresso na profissão docente no meio rural.

O vínculo estabelecido por meio das relações políticas desses professores produzia laços de dependência e de submissão, pois o professor ficava preso ao apadrinhamento, o que lhe impedia de reclamar por melhores condições salariais e de acessar outros direitos já conquistados no período, como férias, licença maternidade, licença prêmio. (GONÇALVES, 2015, p. 153).

Ao observarmos algumas particularidades dos docentes entrevistados, percebemos que, quando iniciaram a atividade docente no meio rural, a sua maioria possuía escolaridade superior à oitava série, mas nem todos tinham o título do magistério. Na figura abaixo, na parte central, alocamos o quantitativo de entrevistas realizadas; os traços mais intensos correspondem à maior incidência de escolaridade dos docentes.

**Figura 3** - Formação inicial ao ingressar na carreira docente do meio rural.

**Fonte:** Elaborado pela equipe de pesquisadoras e pesquisadores a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* MAXQDA, 2020.

Para ingressar na carreira docente, de acordo com a legislação pertinente da época, Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, era exigido como formação mínima para lecionar:

- no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração. (BRASIL, 1971).

Ou seja, para a legislação da época, as professoras e professores que não se enquadrassem nos requisitos da lei acima eram considerados docentes leigos. Alencar (1993, p. 177) assimila a categoria professora e professor leigo a de um bancário, metalúrgico, petroleiro e outros:

Apesar disso, do ponto de vista legal, ou seja, das leis que definem e regulamentam as atividades do professor, a professora 'leiga' [e/ou o professor leigo] não se enquadra em nenhuma delas. É uma categoria de trabalhadores, como muitas outras, que existem à margem da lei ou, por vezes, apesar da lei, como dos cambistas do jogo do bicho.

Nessa perspectiva, poderíamos afirmar que a questão do professorado leigo estaria intrinsecamente relacionada a fatores como a miséria em que se encontrava a população brasileira entre as décadas de 1970 e 1980. Deste modo, o docente era incluído na folha de pagamento de diversas Secretarias de Educação, no entanto, não fazia parte do seu quadro legítimo.

[...] embora a professora e o professor não possuíssem a escolaridade exigida pela legislação, esses agentes do ensino tiveram um papel fundamental no processo de escolarização da época, ou era o docente leigo lecionando, ou as crianças continuavam analfabetas. (LIMA, 2019, p. 73).

Com a incidência de docentes considerados leigos, aos olhos da legislação, uma das indagações feitas aos entrevistados questionou se houve uma formação para atender o magistério no meio rural. Os docentes que possuíam a 6ª e 8ª série do primeiro grau relataram ter realizado o Logos II. Mas afinal, o que foi esse Projeto?

O Logos II tinha a finalidade de habilitar professoras e professores que não possuíam habilitação específica para lecionar e que estivessem atuando nas primeiras quatro séries do 1º grau, ou seja, era um curso de formação em serviço (LIMA, 2019).

A participação nos cursos de formação para o magistério foi uma das longas caminhadas percorridas. “[...] essa opção feita pelo docente leigo foi uma forma de ‘salvar a escola’, na perspectiva de que a professora/professor possa tornar-se mais preparada/o tecnicamente” (LIMA, 2019, p. 75). Culminando num desejo e necessidade de aprender, com a vontade de crescer, e crescer juntamente com os seus alunos, os docentes encaravam a dura jornada das formações em serviço.

As teias construídas pelos professores rurais influenciaram, para não dizer que foram apenas importantes, o ingresso no magistério rural, na permanência ou desistência delas ou deles, nos processos de formação para o exercício da profissão.

**Práticas cotidianas: “o professor rural não era só professor, era professor, diretor, orientador, zelador, cozinheiro, era tudo.”**

Investigar práticas cotidianas de professores e professoras em escolas multisseriadas rurais, na maioria das vezes, significa expor uma série de desafios enfrentados pelos docentes na lida diária para educar. Muitas vezes nos deparamos com parcas estruturas físicas das escolas rurais rondonienses.



O estado de Rondônia compõe o contexto brasileiro em que as escolas rurais se apresentam em número significativo, e é dentro deste viés que a investigação transcorreu. Por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e professoras rurais, detectamos parte das realidades nos fragmentos das memórias.

Amparados pela História Oral, o processo de investigação foi significativo: “história oral não só oferece uma mudança do conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à vida de depoentes e leitores, que passam a entender a sequência histórica e se sentir parte do contexto em que vivem” (MEIHY, 2005, p. 19). As narrativas ajudaram na reconstrução dos cotidianos escolares dos docentes.

A relevância de estudos e pesquisas referentes ao fazer e fazer-se docente para atualidade vem ao encontro das ponderações de Rios (2013, p. 327) ao destacar que “hoje, pensar a profissão docente significa retomar as diferentes trajetórias que educadores foram construindo ao longo da história dessa profissão, em diferentes tempos e espaços”.

Tratar das realidades de escolas rurais multisseriadas, dos cotidianos de professores e professoras rurais foi um dos eixos da investigação. As realidades das escolas rurais foram evidenciadas por Silva (2019, p. 27):

A tão pequena e nobre escola rural, construída de madeira, com cadeiras de madeiras, com estrada de poeira, de quilômetros de histórias, de contos e brincadeiras, que eram percorridos por crianças assim como eu: crianças do rural. Estas, saltitando em direção à saudável escolinha, viam em um quadro verde, de giz branco, linhas que dividiam as séries, mas que agregavam sonhos em um só espaço quadrado. Da sala se via todos os servidores da escola em uma só figura: ‘a professora’. As relações agregavam valores, a merenda tinha cheiro de sopa, de leite em pó, de almôndegas, tinha cheiro de fome.

As estruturas físicas das escolas rurais nos auxiliam a conjecturar as realidades vivenciadas pelos professores e professoras e, conseqüentemente, a presença constante de desafios. Parte das descrições dessas realidades se desdobram em características das próprias escolas e são evidenciadas pelos professores e professoras colaboradores entrevistados.

**Tabela 1** - O quadro de giz da escola rural multisseriada.

Quantidade	Turmas	Divisão e organização dos alunos(as) /retrato de como se dava o ensino
40 alunos	1ª à 4ª série	O quadro era dividido em quatro, para passar o conteúdo, a gente tinha que se virar. (Professor/a 1).
25 alunos	1ª à 4ª série	Os alunos eram divididos por turma mesmo, mas ficavam na mesma sala e aí íamos repartindo o quadro e dando os conteúdos para cada turma no quadro dividido. (Professor/a 2).
14 alunos	1ª à 4ª série	Tinha apenas um quadro negro. Colocava em ordem o conteúdo de cada série. Ali a gente se dividia, explicava o conteúdo primeiro para a 1ª série que eram os alunos menores, mas difícil, depois ia para os alunos da 2ª série e assim seguia. (Professor/a 3).
12 alunos	1ª à 4ª série	Usava o quadro e separava com o conteúdo para cada série. (Professor/a 4).
Não lembra	1ª à 4ª série	Era assim: divididos por fileiras. Na escola em que eu trabalhava tinham dois quadros. Quando precisava e necessitava a professora dividia o quadro ao meio. Cada série tinha seu cabeçalho e as crianças se orientavam pelo cabeçalho a sua série. (Professor/a 5).
De 15 a 22 alunos	1ª à 4ª série	Tudo na mesma sala com fileiras. Como eram três fileiras colocava a 1ª série na frente, a 2ª e 3ª no meio e a 4ª série atrás. (Professor/a 6).
De 18 a 40 alunos	Era dividido por série, turma.	Eu trabalhava, por exemplo, História, Português, Geografia, Ciências, Educação Física e Arte, os bichinhos tinham seis aulas por semana só comigo. (Professor/a 7).

**Fonte:** Elaborado pela equipe de pesquisadoras e pesquisadores a partir das entrevistas concedidas, 2020.

Os cotidianos dos professores e professoras rurais baseavam-se nas realidades de escolas de uma sala só: consequentemente multisseriada, o quadro era dividido para viabilizar atividades com as distintas séries. Os professores eram os responsáveis pelas escolas em sua totalidade e utilizavam a estrutura recorrente das escolas rurais: um quadro/lousa, giz e o trabalho de 1ª à 4ª série do primeiro grau, em um só ambiente. Assim, a organização dos conteúdos ficava a cargo de cada um(a). Ensinavam as crianças a ler e escrever por meio de princípios básicos, sem sofisticação; cada docente utilizava-se da sua própria forma e organização da sala/escola.

A quantidade expressiva de crianças de diferentes idades exigia dos professores a divisão de turmas a partir de fileiras, de carteiras e cadeiras no interior da sala, além da divisão do quadro de giz e várias partes para ministrar os conteúdos de cada série; eram os recursos utilizados para atender as realidades, um constante desafio.

Evidenciamos nas narrativas dos professores e professoras rurais que nas escolas não havia recursos pedagógicos necessários, tampouco estrutura física adequada para ministrar as atividades cotidianas.

Além das atividades de ensino, os professores e professoras rurais eram responsáveis por outras atribuições, suas incumbências, de acordo com as narrativas que se vinculavam do ensino à limpeza.

**Figura 4** - Cotidianos de professores e professoras rurais, aspetos ambivalentes necessários a docência.



**Fonte:** Elaborado pela equipe de pesquisadoras e pesquisadores a partir das entrevistas concedidas, 2020.

A expressão “fazia tudo” apresentou-se como uma constância nas narrativas. Os professores e professoras assumiram posições relacionadas às atividades dos processos de ensino e aprendizagem como um(a) “faz tudo”. “O professor rural, ele não era só professor, ele era professor, ele era diretor, ele era orientador, zelador, cozinheiro, tudo isso. Além de fazer reuniões com os pais, resolver problemas, [...] tinha que ser um herói.” (Professor/a 1. Ariquemes/RO, 10 de outubro 2018. Entrevista concedida à equipe de pesquisadoras e pesquisadores).

O fato é que os agentes do ensino assumiam diversas atribuições. Além das adversidades práticas no interior das salas de aula, as longas distâncias percorridas para se chegar nas salas de aula apresentavam riscos aos professores e professoras, entre os quais os encontros com animais a exemplo de onças, entre outros. (LIMA; BARROS, 2020, p. 6).

Considerados os cotidianos dos docentes, é possível asseverar que o professor e a professora rural desenvolviam tarefas importantes, embora muitas vezes não vinculadas às suas atribuições na condição de docentes, muitas vezes sem formação para o

magistério; mesmo assim, faziam de tudo um pouco. As narrativas coletadas por nós somam-se à ideia de Lima (2019, p. 113) que descreve o fazer docente:

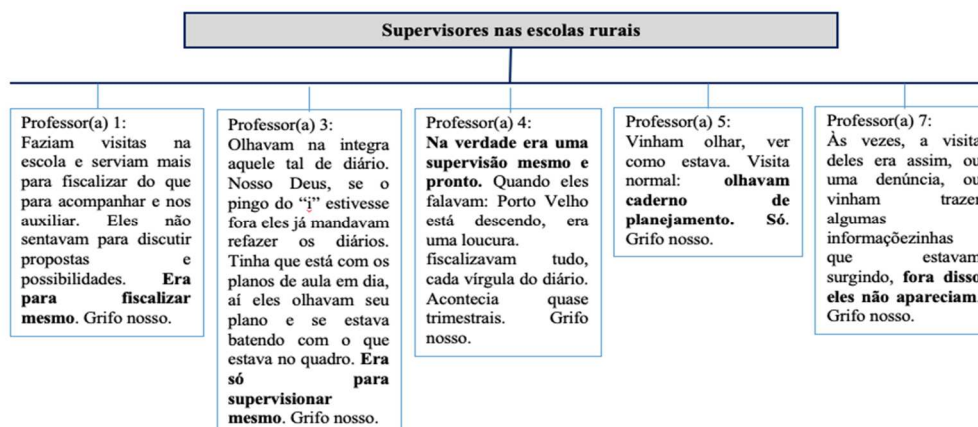
Embora a escola rural e suas professoras e professores fossem considerados leigas e leigos, esses sujeitos/sujeitas foram relegados a um segundo plano pelo Estado. Ao nosso ver, esses docentes no contexto investigado, representaram ‘os heróis da escola’, uma vez que eram estes e/ou estas agentes do ensino, as únicas figuras públicas no interior das escolas rurais em Ariquemes.

Dois quesitos importantes auxiliam na verificação de fatores preponderantes da escola rural: por um lado, a negligência e ausência do poder público; por outro, a marcante presença da comunidade clamando pela educação.

Ao mencionarmos as práticas e/ou os traquejos de professores e professoras para viabilizar o funcionamento das escolas rurais multisseriadas, percebemos o quanto foram importantes, mesmo sem o apoio necessário do poder público em suas diversas esferas.

Nas poucas vezes que as escolas rurais eram visitadas por agentes públicos, era para averiguar o trabalho dos docentes, pouco, ou quase nada, traziam para a escola de modo a potencializar as atividades cotidianas de professores e professoras. Esse acompanhamento pouco agregava aos professores e professoras rurais, na verdade, tais visitas eram nomeadas pela maioria dos entrevistados como “fiscais”. Desde modo, muitas vezes os docentes trabalhavam com medo, não porque faziam coisas erradas, mas pelo possível prejuízo causado por alguém que apenas cobrava o rigor da lei e pouco subsidiava a escola rural.

**Figura 5 - Os fiscais das escolas rurais.**



**Fonte:** Elaborado pela equipe de pesquisadoras e pesquisadores a partir das entrevistas concedidas, 2020.

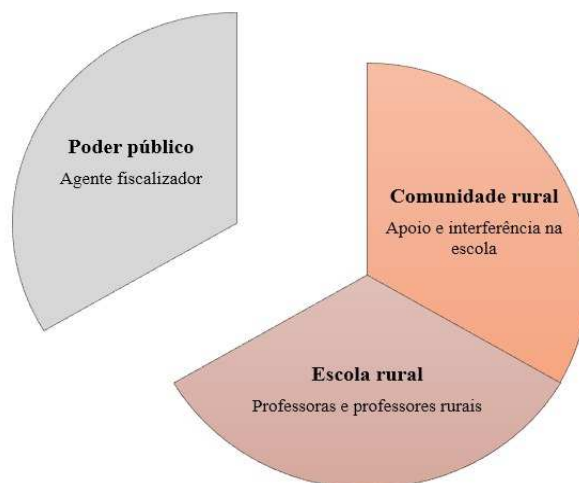
Algo curioso que nos faz problematizar as visitas dos agentes públicos na condição de fiscais é a própria característica da escola rural, ou seja, o poder público tinha conhecimento sobre as condições em que essas escolas se encontravam. Mesmo assim, pouco fizeram para atenuar a situação de precariedade.

A partir das narrativas, percebemos que a preocupação em cumprir os caprichos daqueles que representavam o poder público era uma das ações dos professores. O fiscal era a figura tradicional do inspetor escolar interessado apenas em punir.

Deste modo, os professores e professoras diziam que o planejamento era realizado em função de se precaver em relação à fiscalização. As narrativas não apontaram para as especificidades daquilo que representa a escola rural de uma sala de aula; parece-nos que as salas ou escolas viviam a partir de modos adaptados.

As implicações desse pensamento determinam a secundarização do campo nas diversas áreas públicas, sendo sentidas de maneira particular na educação da zona rural, nas quais os serviços, além de serem escassos e precários, são essencialmente adaptados do modelo urbano. (NUNES *et al.*, 2020, p. 3).

**Figura 6** - Relação entre a escola rural, comunidade rural e poder público.



**Fonte:** Elaborado pela equipe de pesquisadoras e pesquisadores a partir das entrevistas concedidas, 2020.

Na figura acima, os números dão lugar à conjectura da composição da educação rural a partir de uma trilogia: escola rural que evidencia os professores e professoras rurais, a comunidade rural que se caracterizava pelo apoio e interferência na escola e por

fim o poder público como agente fiscalizador. A disposição visual da figura carrega intrínseca relação com as narrativas dos professores e professoras rurais.

Por meio das análises dos dados de campo – narrativas, percebemos certa força da comunidade rural de modo a interferir na escola rural, destacando-se em dois aspectos: primeiro no apoio de professores e professoras nos cotidianos escolares em suas mais diversas vertentes, seja na construção de escolas, preparação de merenda, auxílio nos cuidados com a limpeza da escola, na construção de mobiliários (mesas e carteiras), em certo acompanhamento escolar e em participação nas festividades escolares. No segundo aspecto, o destaque é referente à interferência direta da comunidade na escola como escolha dos professores e professoras ou até mesmo a saída e/ou trocas dos mesmos. Tais interferências ficavam a cargo dos líderes da comunidade rural que eram uma espécie de mandatários com força decisória junto ao poder público. A escola rural se constituía a partir das relações estabelecidas entre professores e professoras rurais, comunidade rural e o poder público.

O distanciamento do poder público em relação à escola rural ficou nítido nas narrativas dos professores e professoras. O descaso do poder público com a escola rural pode ser analisado na condição de uma intencionalidade, de um projeto político e econômico que historicamente prejudicou as populações pobres. A presença do poder público na escola rural se dava mais por meio de suas ações fiscalizadoras e punitivas, disseminando o pânico do que pela solução de problemas.

“Por escolha ou falta de opção, por vontade ou necessidade, por morosidade ou urgência da comunidade, o ingresso à profissão docente se fez.” (LIMA, 2019, p. 69). A escola multisseriada rural corresponde a uma realidade sustentada pelos desejos das comunidades e, principalmente, pela força do professor e da professora que muito faziam.

Assim, a escola rural multisseriada é uma escola carregada de características e necessidades, constituída com e para a comunidade, mas sem subsídios significativos do poder público.

### **Considerações finais**

Nenhuma mudança educacional significativa passa pela ignorância histórica, assim, ela, como qualquer ser vivo, necessita ser cultivada: cultivar a mudança é eleger a compreensão de si e, neste enredo, compreender o processo de escolarização rural

rondoniense é desbravar, como seus narradores, um espaço de grandes desafios e surpresas: a resistência; as possibilidades.

As várias vozes, sistematizadas aqui a várias mãos, mostraram o quanto a educação rural rondoniense, atrelada ao seu processo de ocupação territorial, construiu-se por entre as relações de poder: ora o Estado, ora os fazendeiros, mas sempre o capital a delimitar-lhes o espaço, o lugar, a fala.

A pesquisa evidenciou que as tensões no campo político, econômico e social culminaram com ações de governantes que impulsionaram a migração para a região amazônica. O breve estudo sobre a História da Educação rural em Rondônia mostra o despreparo e descaso do Estado em prover o direito à educação ao cidadão brasileiro do meio rural, um processo histórico como mencionou Barros (2013).

A falta de escolas e professores impulsionou os migrantes a construírem barracos e tapiris e elegerem dentre a comunidade um professor ou uma professora para ensinar os alunos a escrever, ler e contar; se não fosse por esses professores, muitas crianças e jovens não teriam sido alfabetizados no meio rural.

As fontes orais categorizadas nos permitiram compreender que o ingresso na carreira docente do meio rural ocorria, em sua maioria, por meio de indicação da comunidade rural; em alguns casos com a inserção daqueles que apresentassem maior escolaridade. Esse tipo de ingresso na profissão docente desvirtua-se das exigências legais contemporâneas e corrobora para a prática de recrutamento baseado no clientelismo político.

Ingressado na carreira docente rural, geralmente, professoras e professores eram considerados leigos, por não apresentarem escolaridade exigida na legislação de época. Essas professoras e professores para permanecerem na profissão eram “obrigados” a realizar cursos de formação para o magistério, a exemplo do Projeto Logos II. Com isso, identificamos a complexa teia em que estavam emaranhados os docentes leigos rurais após o ingresso na profissão docente.

A educação rural e os cotidianos docentes nas escolas multisseriadas rurais estão ligados diretamente a um processo a várias mãos. Professores e professoras na sua maioria leigos que tudo faziam, comunidade que vivia a escola em suas intencionalidades e o poder público um tanto quanto avesso e distante das escolas rurais.

Dessa forma, professoras e professores diante de seus cotidianos em sala de aula rural iam formando e formavam-se na lida diária. A trajetória docente entrelaça-se com os processos formativos, uma vez que esses se deram a partir desse dia a dia escolar,

enquanto eram professoras e professores, formavam-se professoras e professores. O chão da escola multisseriada rural era o lugar da prática docente e também de seu próprio processo formativo. Em muitos casos as escolas rurais, as professoras e professores representavam uma espécie de festa no pedaço. Para ministrar aulas havia a necessidade de ser aceito no pedaço, ou seja, no local. Magnani (1984) discorre sobre o tema do *pedaço* por meio da cultura popular.

### Referências

ALENCAR, José F. de. A professora “leiga”: um rosto de várias faces. *In*: TRERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Pirirus, 1993. p. 177-190.

AMORIM, Marília. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf>. Acesso em: 3 set. 2018.

BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Educação rural: ações pedagógicas e infâncias. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, p. e020046, 2020b. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1265. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1265>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Pesquisa em História da Educação rural: professoras e professores entre teias e tessituras. *In*: CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Macioni; MESQUITA, Ilka Miglio de (org.). **História e memória da Educação Rural no Século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020a. p. [439-475]. No prelo.

BARROS, Josemir Almeida. **Organização do ensino rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899-1911)**. 2013. 349 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

BARROS, Josemir Almeida; KUNZE, Nádia Cuiabano; STERING, Sílvia Maria dos Santos. **Tessituras históricas: entrelaçando fios da educação das regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras**. Porto Velho: EDUFRO, 2020c.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1984.

BORGES, Célio José. **Professores leigos em Rondônia: entre sonhos e oportunidades, a formação e profissionalização docente – um estudo de caso – o PROHACAP**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: EDUSP, 1987.



BRASIL. Decreto Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943. **Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5812-13-setembro-1943-415787-norma-pe.html>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.  
BRASIL. Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981. **Cria o Estado de Rondônia.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LCP/Lcp41.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp41.htm). Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 2.731, de 17 de fevereiro de 1956. **Muda a denominação do Território Federal do Guaporé para Território Federal de Rondônia.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2731-17-fevereiro-1956-355081-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. v. 1.

CÔRTEZ, Magna Cleide de Oliveira. **Da educação rural à educação do campo e a formação de professores do Educampo em Ji-Paraná/RO.** 2019. 97 f. TCC (Graduação) – Curso de Licenciatura em Pedagogia, UNIR, Ji Paraná – RO, 2019.

CUNHA, Elton Alves da. **A recente ocupação: migração e territorialização em Rondônia.** Florianópolis – SC: ANPUH, 2015. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945025\\_285f162aa514a0ad6ee14fcaacd05936.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945025_285f162aa514a0ad6ee14fcaacd05936.pdf). Acesso em: 17 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 16. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A., 2000.

GONÇALVES, Marli Clementino. **“Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!”: a profissão docente no meio rural piauiense (1971-1989).** Orientador: Antônio de Pádua Carvalho Lopes. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2015.

LE GOFF, Jacques. **A história nova.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LIMA, Roger dos Santos; BARROS, Josemir Almeida. Dos discursos às realidades: as escolas rurais em fins da década de 1970 e início de 1980 em Ariquemes. **Revista Igarapé**, v. 12, n. 4, p. 52-65, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3gIM27f>. Acesso em: 02 jul. 2020.

LIMA, Roger dos Santos; BARROS, Josemir Almeida. Percalços e desafios da profissão docente no meio rural em Ariquemes (RO). **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. 1-11, jul. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/38LfssM>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LIMA, Roger dos Santos. **Se eu nascesse de novo quarenta e duas vezes eu seria professor nas quarenta e duas vidas**: o fazer-se professor e professora rural em fins do século XX, em Ariquemes, Rondônia. Orientador: Josemir Almeida Barros. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia UNIR, Porto Velho, 2019.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. O rural, o silêncio, o esquecimento e o memorialista. Uberlândia-MG, 1950-1959. *In*: LIMA, Sandra Cristina Fagundes de; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. (org.). **Histórias e memórias da escolarização das populações rurais**: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos. São Paulo: Pacto, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

MAGNANI, José Guilherme. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MATIAS, Juliana Cândido; NUNES, Márcia Jovani de Oliveira; SILVA, Andressa Lima da; BARROS, Josemir Almeida. **Perspectivas metodológicas e os bordados na pesquisa qualitativa em educação**. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 6, n. 13, p. 128-145, 30 mar. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.26568/2359-2087.2019.3721>. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3721>. Acesso em: 04 jul. 2020.

MATIAS, Juliana Cândido. **As contribuições do PNAIC para a prática educacional na rede estadual de ensino de Rolim de Moura-RO**: a perspectiva docente. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2019.

MAXQDA. Software de análise de dados quali-quantitativos. Disponível em: [http://www.software.com.br/p/MAXQDA?gclid=CjwKCAjwyOreBRAYEiwAR2mSkuNuy111ADEtbNj1dxIESgbC\\_WvWwe88eDS-5-Zh5ZVQwP1Jey31BoCmtoQAvD\\_BwE](http://www.software.com.br/p/MAXQDA?gclid=CjwKCAjwyOreBRAYEiwAR2mSkuNuy111ADEtbNj1dxIESgbC_WvWwe88eDS-5-Zh5ZVQwP1Jey31BoCmtoQAvD_BwE). Acesso em: 7 jul. 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

NUNES, M. J. de O. **Do professor leigo ao graduado no magistério rural**: ações pedagógicas e processos formativos na transição do século XX para o XXI em Colorado do Oeste – RO. 2019. 211 f. Dissertação: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar: Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2019.

NUNES, Márcia Jovani de Oliveira; BARROS, Josemir Almeida; SILVA, Andressa Lima da; MATIAS, Juliana Cândido. Desafios do magistério rural no município de Colorado do Oeste – RO. **Interletras**, Dourados, v. 8, n. 30, p. 1-20, 02 abr. 2000. Trienal. Disponível em: <https://www.unigran.br/dourados/interletras/artigos.php>. Acesso em: 01 maio 2020.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. 6. ed. São Paulo: Global, 2004.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. De lavradora à professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782016000200325&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000200325&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 02 jun. 2020.

SILVA, Andressa Lima da. **Infâncias da terra**: histórias, memórias e suas repercussões na prática docente em escolas rurais de Ariquemes – RO. 2019. 202 f. Dissertação: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar: Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2019.

SILVEIRA, Tânia Cristina da. **Vamos tirar a educação do quadro negro em que ela está**: a nucleação escolar como proposta de reorganização e modernização na educação rural de Uberlândia/MG (1980 a 1990). 2019. 258 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

### Entrevistas

(Professor/a 1. Ariquemes/RO, 10 de outubro 2018. Entrevista concedida à equipe de pesquisadoras e pesquisadores).

(Professor/a 2. Ariquemes/RO, 05 de março 2020. Entrevista concedida à equipe de pesquisadoras e pesquisadores).

(Professor/a 3. Ariquemes/RO, 11 de abril 2020. Entrevista concedida à equipe de pesquisadoras e pesquisadores).

(Professor/4. Ariquemes/RO, 11 de abril 2020. Entrevista concedida à equipe de pesquisadoras e pesquisadores).

(Professor/a 5. Rolim de Moura/RO, 23 de janeiro 2020. Entrevista concedida à equipe de pesquisadoras e pesquisadores).

(Professor/a 6. Rolim de Moura/RO, 23 de dezembro 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadoras e pesquisadores).

(Professor/a 7. Colorado do Oeste/RO, 12 de novembro 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadoras e pesquisadores).

**Enviado em:** 28/07/2020.

**Aceito em:** 02/12/2020.

**Publicado em:** 13/12/2020.