

Diego Rivera
A profesora rural
fragmento de afresco, 1923



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MEMÓRIAS DE PROFESSORAS RURAIS: UM
TEMPO... UM VENTO... SENTIDOS E SIGNIFICADOS
DE VIVÊNCIAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Cinára Dalla Costa Velasquez

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

MEMÓRIAS DE PROFESSORAS RURAIS: UM TEMPO... UM VENTO... SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE VIVÊNCIAS

por

Cinára Dalla Costa Velasquez

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. phil. Jorge Luiz da Cunha

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**MEMÓRIAS DE PROFESSORAS RURAIS: UM TEMPO... UM VENTO...
SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE VIVÊNCIAS**

elaborada por
Cinára Dalla Costa Velasquez

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Jorge Luiz da Cunha, Prof. Dr. phil.
(Presidente/Orientador)

Beatriz Terezinha Daudt Fischer, Prof^a. Dr^a. (UNISINOS)

Elisete Medianeira Tomazetti, Prof^a. Dr^a. (UFSM)

Liliana Soares Ferreira, Prof^a. Dr^a. (UFSM) Suplente

Santa Maria, 15 de abril de 2010.

Dedico este trabalho a Rodrigo.

Agradecimentos

Pela serenidade e equilíbrio: A Deus.

Pelo apoio incondicional, carinho e paciência: Rodrigo, meu marido e companheiro.

Pelo exemplo de atitudes e valores: Angelo e Iracema, meus pais.

Pela orientação, confiança e credibilidade: Professor Jorge.

Pelas interlocuções sábias e amizade: Janete.

Pelo carinho e acolhida em Santa Maria: Angela, Gustavo, Vinicius e Gabriela.

Pela amizade e incentivo para que essa história acontecesse: Rodrigo Neres.

Pelos meses de convívio em Santa Maria: Laila.

Pelas histórias a mim confiadas: Nilda, Suzana e Clara - colaboradoras desta história.

Pelo convívio e acolhimento: Grupo Povo de Clio.

Não somos as missionárias – às vezes conseguimos nos lembrar disso – não somos lindas e chiques, não somos boazinhas, não demos e não daremos conta de salvar a Humanidade (“Sem educação não há salvação”), sequer a humanidade dos alunos e de nós mesmas. Não somos o que o discurso religioso ou o discurso moderno nos ensinou que deveríamos ser. E se não somos isso e se não temos nenhum reconhecimento social, disso que somos dia a dia, concretamente, quem somos nós afinal? Todo mundo ajuda a construir certa imagem... Mas quem mora nela somos nós.

Eliane Marta Teixeira Lopes – De Helenas e de professoras

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

MEMÓRIAS DE PROFESSORAS RURAIS: UM TEMPO... UM VENTO... SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE VIVÊNCIAS

Autora: Cinára Dalla Costa Velasquez

Orientador: Jorge Luiz da Cunha

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 15 de abril de 2010.

Esta dissertação, intitulada *Memórias de Professoras Rurais: Um Tempo... Um Vento... Sentidos e Significados de Vivências*, inserida na linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, busca analisar, através das memórias de professoras rurais (1950-1980) e de suas histórias de vida, as significações e os sentidos atribuídos às suas vivências, à profissão docente, à escola e aos alunos/as. Especificamente, traz uma discussão acerca do espaço do exercício da mulher professora no contexto do ensino rural, espaço em que sujeitos femininos encontram maneiras de exercer novas formas de invenção de si, que se constituem de forma plural e heterogênea ao longo dos processos de suas identidades em curso. Faz, com isso, uma aproximação com a ideia dos sujeitos de gênero construídos nos atravessamentos sociais, culturais e históricos. Desfaz e afasta o mito do dado *a priori*, da essencialidade, da fixidez e sinaliza que a história das mulheres professoras rurais, também carrega marcas de linhas de fuga, de exercícios de contrapoderes, de possibilidades da invenção de novos modos de ser. Procura desvelar um lugar bastante esmaecido nas pesquisas em educação, emprestando, dessa forma, à luz da investigação, novos significados e diferentes sentidos que, sob o olhar delas, fazem emergir quadros diferentes e cenários refeitos. Através da escuta sensível, percebo que o apoderamento feminino, inscrito nessas histórias, marca de forma significativa e introduz a ruptura daquilo que, por anos, cristaliza-se na história docente feminina: espaço outorgado do sujeito feminino. Para efetivação deste estudo, procuro tecer uma trama teórica, envolvendo as categorias de gênero e de memória. Destaco autores/as como Joan Scott, Guacira Lopes Louro, Beariz T. Daudt Fischer, Michelle Perrot, Mary Del Priori, Maurice Halbwachs, Paul Thompson, Pierre Nora. Articulando à categoria relacional de gênero, as teorizações de Michel Foucault servem como ferramenta de análise para o esclarecimento do poder e suas relações. O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro versa sobre o campo teórico: memória e gênero; o segundo traz os pressupostos metodológicos do método da História Oral - modalidades de histórias de vida, quando destaco autores/as como Verena Alberti, José Carlos Sebe Bom Meihy. O terceiro e último enfoca a discussão acerca das atribuições significadas pelas professoras, articulando suas narrativas ao campo teórico e metodológico. Para tanto, é realizada análise qualitativa através do método da História Oral-modalidade de histórias de vida. São efetivadas entrevistas semi-estruturadas com três professoras de gerações diferentes no município de Santiago-RS, na comunidade rural de Florida, distrito desse município. Revela confirmações, alterações dos sentidos e significados da docência rural, da escola e dos alunos/as, acenando para transformações que se moldam e se reestruturam a partir das vivências e relatos docentes.

Palavras-chave: Memória; Gênero; Professoras Rurais

ABSTRACT

Masters Degree Thesis

Education Graduate Program
Universidade Federal de Santa Maria

RURAL TEACHERS MEMORIES: TIME... WIND... MEANING AND SIGNIFICANCE OF EXPERIENCES

Author: Cinára Dalla Costa Velasquez

Advisor: Jorge Luiz da Cunha

Date and Defense Local: Santa Maria, April 15th, 2010.

This dissertation, named *Rural Teachers Memories: Time... Wind... Meaning and Significance of Experiences*, is inserted in the Practical Scholar Research and the Public Politics, bound to the Education Graduate Program from the Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, it had as the main purpose to analyse, by the rural teachers memories (1950-1980) and their life stories, the meanings and significances according to their experiences, to the teacher job, to the school and to the students. Specifically, it brings a discussion about the women job as teachers, in a rural context, place where the women find ways to practice themselves, which are different manners, discovered during the practical time. It causes an approximation with the subject idea and genre which are important to the social, cultural and historical relationships. It unmakes and removes the data *a priori*, of the fixity and signals that the history of rural women teachers, also carries marks and lines of flight exercise against the possibility of inventing new ways to be. It tries to reveal a quite faint in education research, lending, thus, in light of research, new meanings and different ways that, under the gaze of them, they emerge from different pictures and scenes redone. Through sensitive listening, I realize that the empowerment women, enrolled in these stories, mark a significant and introduces the break of what, for years, it crystallizes in history teaching women: space awarded the female subject. To this study effectuation, I try to write a theory, evolving the gender and memory categories. I detach some authors as Joan Scott, Guacira Lopes Louro, Beariz T. Daudt Fischer, Michelle Perrot, Mary Del Priori, Maurice Halbwachs, Paul Thompson, Pierre Nora. Articulating the relational genre category, the Michel Foucault theories serve as tools to analyse, to clarify the power and the relationships. The job is organized in three chapters. The first one is about the theory: memory and genre; the second talks about the methodological assumptions of the Oral History method - terms of life stories, when I highlight authors like Verena Alberti, José Carlos Sebe Bom Meihy. The third emphasises the discussion about the teachers significant attributions, about the theoretical and methodological narratives. It's accomplished a qualitative analyse by the History Oral – modality in the life stories. It's done interviews structured with three different teachers generations in the city of Santiago-RS, in the community of Florida, a district of this city. It reveals confirmations, significant and meanings changes in the rural teaching, in the schools, and in the students, showing changes that shape and restructure the experiences and reports from teachers.

Keywords: Memory; Gender; Rural Teachers

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

| | |
|--|-----|
| ANEXO A – Carta de Cessão | 118 |
| ANEXO B – Fotografia – 24 de setembro de 2009, na Escola Estadual Moisés Viana – Florida- Santiago-RS | 119 |
| ANEXO C – Fotografia da professora Nilda da década de 1970 | 120 |
| ANEXO D – Placa de Inauguração da Escola Estadual Moisés Viana, 1941 | 121 |
| ANEXO E – Relatório da Segunda Administração de Gumercindo Saraiva Prefeitura de Santiago. Imagens de escolas rurais no município de Santiago-RS (1969-1973) | 122 |
| ANEXO F – Fotografias dos alunos/as e professores/as na Escola Estadual Moisés Viana- Vila Florida – Santiago- RS, anos 1980 | 124 |
| ANEXO G – Documento expedido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Santiago- RS, 01 de março de 2010, dados das Escolas Rurais | 127 |
| ANEXO H – Revista – Centro Memória da Justiça Eleitoral do RS | 128 |
| ANEXO I – Documentos da formação pedagógica das professoras colaboradoras | 143 |
| APÊNDICE A – Roteiro Entrevista | 155 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-------------|
| RESUMO..... | vii |
| ABSTRACT | viii |
| LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES | ix |
| INTRODUÇÃO | 11 |
| INQUIETAÇÕES INICIAIS | 14 |
| 1 GÊNERO E MEMÓRIA: RELAÇÕES DE PODER | 19 |
| 1.1 Breve contextualização histórica dos movimentos feministas | 19 |
| 1.2 Sujeitos femininos: a história e sua ausência | 22 |
| 1.2.1 A irrupção de uma presença | 29 |
| 1.2.2 Gênero: a elaboração de um conceito | 40 |
| 1.2.3 Gênero e Poder | 49 |
| 1.2.4 Nos rastros da memória | 56 |
| 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS | 60 |
| 2.1 Contextualizando a História Oral | 61 |
| 2.1.1 Histórias de Vida: palavras anunciadas | 65 |
| 2.1.2 As histórias de quem narra: sujeitos que se apresentam | 68 |
| 3 OLHARES PELO ENSINO RURAL: REVISITAÇÕES DO TEMPO | 85 |
| 3.1 Acenos de um tempo: Sentidos da Escola Rural..... | 87 |
| 3.2 Professoras Rurais: Vozes que atribuem Sentidos de seu Tempo | 98 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 108 |
| REFERÊNCIAS | 111 |

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, intitulada *Memórias de Professoras Rurais: Um Tempo... Um Vento... Sentidos e Significados de Vivências* tem como objetivo inscrever algumas notas acerca dos sentidos e significados atribuídos à escola, às vivências docentes e aos alunos/as do cenário rural, como possibilidade de repensar esse espaço e suas práticas através das histórias de vida de três professoras rurais no município de Santiago-RS, na comunidade de Florida, distrito deste município.

Muitos trabalhos e debates, na atualidade, ganham expressão no meio acadêmico porque buscam, na educação rural e na docência rural, problematizações para serem analisadas. Desses estudos, grande parte recai na história da formação docente, ou a na educação rural como sinônimo de educação do campo articulada aos movimentos sociais pela questão agrária.

Neste trabalho quis desfocar a análise, buscando, nas histórias de vida das professoras rurais, suas representações acerca da educação, pensando-a como forma não dicotomizada do urbano e do rural, dessa forma a educação rural torna-se sinônimo de educação do campo sem distinções.

Portanto, o problema que trago faz referência à questão: como mulheres professoras, através das suas memórias e de suas histórias de vida atribuem sentidos e significados às suas vivências, à profissão docente, à escola e aos alunos/as.

Especificamente, busco discutir acerca do espaço do exercício da mulher professora no contexto do ensino rural, espaço em que sujeitos femininos encontram maneiras de exercer novas formas de invenção de si, que se constituem de forma plural e heterogênea ao longo dos processos de suas identidades em curso. Faz, com isso, uma aproximação com a ideia dos sujeitos de gênero construídos nos atravessamentos sociais, culturais e históricos. Desfaz o mito do dado *a priori*, da essencialidade, da fixidez e sinaliza que a história das mulheres professoras rurais também transportam marcas de linhas de fuga, de exercícios de contrapoderes, de possibilidades da invenção de novos modos de ser.

O trabalho procura desvelar um lugar bastante esmaecido nas pesquisas em educação, trazendo, dessa forma, à luz da investigação significados e sentidos que, sob o olhar delas, fazem emergir quadros diferentes e cenários refeitos. Através da escuta sensível, percebo que o apoderamento feminino, inscrito nessas histórias, marca de forma significativa e introduz a ruptura daquilo que, por anos, cristalizou-se na história docente feminina: espaço outorgado

do sujeito feminino. Possibilitou, assim, fazer uma releitura do papel desempenhado por professoras que se constituíram e constituem-se como sujeitos de autoria, de visibilidade social e pública diante da comunidade rural na qual exerceram e exercem a docência. Diante disso, podemos pensar que o trabalho traz, na discussão em tela, um novo olhar, uma nova miragem para que possamos desfazer equívocos que a historiografia educacional impôs ao longo do tempo no tocante à docência e ao ensino rural. Contribui, por tais motivos, para a pesquisa no campo educacional traga possibilidades de novas formas de se pensar a docência e a educação deste cenário.

Vale ressaltar que surgem necessidades a serem reavaliadas, visto que as pesquisas podem centrar suas análises nos sistemas educacionais, incorrendo no esquecimento, por longos anos, daqueles/as que muito podem reavaliar a prática pedagógica e sua trajetória. Essa reavaliação poderá trazer, de suas trajetórias e dos quadros emoldurados das suas memórias, possibilidades dos espaços formativos de reexaminarem seus currículos, seus projetos e planos pedagógicos. Professoras e suas histórias de vida, docentes e suas memórias, memória e história, um diálogo fomentador de um encontro possível.

É pertinente falar sobre novas abordagens para que se estabeleça um diálogo entre aqueles/as que apreendem a história da educação como fissura e rompem com cenários distantes daqueles/as que são a essência da educação. Nesse caso, fez-se necessário pensar nos sujeitos docentes, sujeitos femininos, que, aos poucos, emergem através de suas histórias de vida. Neles, a memória e a história se entrecruzam e lançam novos lumes para que reelaborações e resignificações sejam páginas novas da história e, ainda, possibilitem novas leituras e novas lições para que um novo fazer pedagógico torne-se caminho educativo plausível.

No meio acadêmico brasileiro e no exterior, nas duas últimas décadas, há uma forte expressão de pesquisas e de estudos que articulam a trajetória docente, através dos estudos culturais e de gênero. Trabalhos que situam as mulheres como sujeitos e objetos de pesquisa.

As memórias femininas docentes, ao se voltarem para o passado, organizam um reconstruir de vivências significativas em suas trajetórias concretizadas na educação. O ato da reconstrução histórica, muitas vezes, é negligenciado por abordagens historiográficas que não contemplam outras fontes e documentos, senão entendidos como oficiais.

Ao revisitar as memórias de professoras, lanço um olhar sobre suas trajetórias da profissão docente e trouxe, para o cenário da educação, uma reflexão sobre as experiências humanas. Nesse sentido, as representações que se referem aos significados dentro de uma

cultura também carregam identidades construídas, novas linguagens e corpos disponibilizados para a mudança.

Diante da complexidade humana, o repensar da prática se torna possível a partir da reavaliação das próprias professoras. Ao representarem suas vivências pedagógicas, a educação, a escola e aos alunos/as repensaram suas práticas e assinalaram novas formas do fazer pedagógico e de educação.

A composição da discussão dos referenciais teórico-metodológicos está ancorada em autores que expressam ideias concernentes às categorias que orientaram o trabalho. Em gênero e memória, destacam-se Joan Scott, Guacira Lopes Louro, Michelle Perrot, Beatriz Daudt Fischer, Maria Stephanou, Pierre Nora, Maurice Halbwachs. Articulando a categoria relacional de gênero, as teorizações, mais especificamente na analítica do poder, vali-me dos domínios de Michel Foucault, como ferramenta de análise, para o esclarecimento do poder e suas relações.

A organização do trabalho está dividida em três capítulos. O primeiro traz a reflexão teórica de gênero e de memória, reflexão construída sob as ideias de autores/as já referidos. No segundo capítulo, procuro discutir o campo metodológico através do método da História Oral-modalidade das Histórias de Vida, seguindo as ideias de Verena Alberti, José Carlos Sebe Bom Meihy, Paul Thompson, José Carlos Tedesco. No terceiro capítulo, estabeleço a discussão articulada às questões colocadas como problemas do trabalho, articulando-as ao referencial teórico construído a partir das narrativas orais das interlocutoras neste trabalho.

Para tanto, foi realizada análise qualitativa através da abordagem do método da História Oral, na modalidade das histórias de vida. Foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas com três professoras de gerações diferentes no município de Santiago-RS, na comunidade rural da Vila Florida, distrito deste município.

Vale mencionar que, neste trabalho, a fonte oral que vem das narrativas orais das professoras/colaboradoras, serve como a essência para a construção dos dados que permeiam as reflexões. A partir de suas histórias e de suas narrativas, encontro alterações e confirmações dos sentidos e significados da docência rural, da escola e da educação rural, enfatizadas nas representações das professoras que, através das suas vivências docentes, trazem-me novas percepções desse contexto que, certamente, faz-se diferente, plural e híbrido, e elas se constroem como sujeitos que transgridem, desviam-se, desamarram-se do jogo perverso da subjugação e da submissão. Outros tempos...

Neste espaço e a seguir, preciso dizer de minhas *inquietações iniciais...*

Inquietações Iniciais...

*"Sonho com uma idade da curiosidade. Os meios técnicos existem, o desejo existe, as coisas a conhecer são infinitas; as pessoas que podem empenhar-se nessa tarefa existem. De que então sofreremos? De escassez: canais estreitos, exíguos, quase monopolistas, insuficientes [...].
Importa, pelo contrário, multiplicar os trajetos e as possibilidades de ir e vir [...]."*

Michel Foucault

Há tempos suspeito de que muitas pessoas deixaram de se inquietar, de desacomodar-se e, com isso, afastaram-se da curiosidade. Caminhando por essas veredas, meu anseio em percorrer esta pesquisa desenhou-se como um desafio, que, diante de mim, coloquei como ponto de partida, talvez, *inquietações iniciais*, certamente percepções, representações que muito me afetam.

Diante dessas palavras, queria contar um pouco da minha trajetória. O que me impele a percorrer histórias de vida, de professoras rurais? O que provoca em meu âmago o desejo de sair do ponto de partida e construir um trilho, onde sensações de outras histórias deram sentido e significado à docência rural? Penso que responder a essas indagações faz com que volte meu olhar para um tempo passado. Meu tempo. Tempo de criança, de menina adolescente e da mulher que hoje sou, que se inquieta com o desconhecimento, com os estereótipos construídos anos a fora, através dos discursos vigilantes que cuidam de resguardar e de perenizar a normalidade da vida e das coisas.

A normatização é algo que sufoca, que traz a sensação de que as transgressões são possibilidades ausentes e isso, de fato, é o caos para quimeras e utopias. Cria elementos que afastam os idealistas do criativo, da curiosidade, da descoberta de novos caminhos para plausíveis chegadas. Por que falo disso? Penso que, a partir do momento em que descobri que as vidas de mulheres e de homens são constructos sociais, que somos efeitos dessas construções, compreendi que, rompermos as amarras daquilo que nos afeta como impossibilidade de crescimento humano, não é um sonho impossível.

Nesses enleios, quero, aqui, nestas linhas percorridas, ir tateando um caminho para que possa explicar, clarear o que tanto me desacomoda enquanto sujeito, que se envolve na caminhada da pesquisa, que, sem dúvida, a minha história de vida implica-se a todo instante. É fato: somos, ao menos, penso eu, sujeitos junto a nossos objetos de estudo, objeto? Parece-me um tanto fria tal expressão, então prefiro lembrar que eu e as professoras/colaboradoras,

neste trabalho, cingimos-nos, mesclamos-nos e isso, no tocante à investigação, trouxe um elemento interessante na trilha percorrida: viagem e viajante tornaram-se unos, um pouco, assim, do que fala Josso (2004, p. 58):

A escolha de um verbo sublinha que se trata, de fato, da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um.

Atentar para as mulheres professoras rurais, desviar a atenção para um determinado lugar, porque quis eu pensar sobre elas? A resposta é complexa. Leva-me a lembranças da minha infância. Naquele instante, elaborei minhas inquietações centradas na emblemática figura feminina das coxilhas, busquei em Erico Veríssimo, na obra instigante que este nos presenteou na saga do *Tempo e o Vento*. Dessa obra, vali-me da imagem da personagem *Ana Terra*. Forte, marcante, mulher que revela a coragem, a beleza da vida humana, quis buscar os desenhos que minha memória por ora vivifica.

Voltando à cena, diria que percorrer os caminhos das histórias de mulheres na docência rural enlaçam um contexto que eu fiz representado nas minhas elaborações. Recorto-o de minhas reminiscências como um espaço que muito retrata o esquecimento e o mutismo da educação e das mulheres, enquanto educadoras no ensino rural.

Diante disso, o que muito me inquietou e que parece, ainda, estar presente nas minhas inquietações, é o fato destacado que os discursos vigentes trazem do mundo e da educação rural e seus sujeitos, sejam na condição docente ou discente. Sujeitos muito mais imaginados do que propriamente conhecidos. Essa proximidade com a educação rural e seus sujeitos compeliu-me a traçar uma ponte, cuja investigação seja o cenário para que o espaço da academia transponha aquilo que ainda não conheça.

Vale dizer que, no meu imaginário de menina, entre as mulheres das coxilhas da minha infância, algo dentro de mim grita mais alto, parecendo-me falar o que elas eram, assim como *Ana*, pessoas humanas dotadas daquilo que hoje sabemos: mulheres fortes, capazes, que gravitavam em condições adversas, inadequadas à sua condição humana. Eu, ainda pequena, sentia e sofria muito pelos seus olhares distantes. O entorno do universo feminino, que representei, lá nas coxilhas distantes, foram sombras que, sem cores, deram-me motivos para

que, junto a mim, fossem indagações que trouxe guardadas, aqui, como questionamentos para serem esclarecidos.

Diante disso, penso que o caminho percorrido para chegar até este trabalho foi gestado há algum tempo. Lá, nas minhas indagações passadas, não conseguia ter a dimensão e a consciência que nascia em mim: um sujeito que, ao olhar o universo feminino rural, nascia o que hoje chamo de estranhamento. Vale mencionar que essas aproximações, que procurei entrelaçar, não afetam a mim somente. Em minhas motivações pessoais, são interrogatórios que dizem sobre um espaço específico: comunidades rurais, que falam muito de uma pessoa que, ainda, permite indignar-se diante daquilo que muitos/as tomam por normal. Prefiro o olhar sob a ótica da incerteza, da provisoriedade, afastando-me das verdades dadas *a priori*.

Essas questões deram-me um direcionamento para conhecer o universo da educação rural a partir da experiência que tenho das elaborações de mulheres professoras de um lugar introjetado em minha memória. O mágico do que falo, é poder compor, dizer assim, Tateando as minhas memórias da infância como reflexos que aqui se manifestam em mim, enquanto pesquisadora em educação. São notas interessantes, permitem dizer de sujeitos e de um espaço, que me dizem muito.

As lembranças da infância fazem com que revifique cenas adormecidas, autorizam o ressoar das vozes, que aqui já não mais se encontram comigo, mas que lhes antecipo os ecos. Devaneios, nostalgias talvez... Penso que são memórias guardadas em caixinhas, guardados de afetos, bem recolhidas de vidas, assim, meio mágicas, por vezes gritam para que as visite. E é, neste buscar, que recolhi o olhar, as vozes, os aromas, o barulho de um lugar que, para mim, retomam a vida que pulsa forte, que reforça vivências adormecidas e grita, mesmo que mais voraz se faça o silêncio.

Assim, a composição deste trabalho ganhou contornos pessoais, mas quero, também, dizer das desconformidades que observo na ausência do olhar da academia para o universo do rural, especificamente, das histórias de vida de mulheres professoras e do ensino rural. Quis, portanto, imprimir a dimensão social que a temática extraiu. Em cada passo, afluíram a aproximação da pesquisadora e sua história de vida.

Vale ressaltar que, há tempos, muito me inquieta os discursos vigentes do lugar o qual, aqui, revisitei. As representações que chegam, são estereótipos dados como naturais e, como em meu tempo da infância, desenhei cenários, que hoje pude desfazer e, neles, contornar elaborações equivocadas. A vida que envolve as comunidades rurais, a educação e a docência feminina, seu tempo e o passar dos anos, trouxeram-me um vento que, assim como *Ana*,

parecem dizer-me que algo acontece, prenúncios do novo, das desamarras do que impossibilita o curso da vida.

E, na medida em que fui conhecendo novas paragens, percebi que as cenas tristes da infância, das mulheres emudecidas, dos olhares perdidos ao ermo, são cenas que, aos poucos, ficam como retratos guardados pelo tempo. Apagados, rotos que me impelem a decifrar as imagens, que, como folhas secas, se dispersam em revoadas longínquas. São guardados de lembranças, de vozes, as quais se vão dissipando de mansinho, permitindo que uma nova tela se componha e o filme, que poderia ser a vida desses seres esquecidos, poderá ser reinventado.

Dos traços dessas novas imagens, os passos vividos trouxeram-me, em certa medida, a luz que tanto tateei. Prenúncios que algo iria acontecer, como *Ana*, que “costumava sentar-se na frente de sua casa para pensar no passado, e no seu pensamento como que ouvia o vento de outros tempos e sentia o tempo passar, escutava vozes, via caras e lembrava-se de coisas...” (VERÍSSIMO, 2004, p.144).

Nas amarras dessas lembranças, meu tempo trouxe o vento que a mim chegou, exaurindo a melancolia construída, para dar lugar à serenidade, que a vida refez nos anos. Penso que as experiências que trago do passado são elos que se tornam fortes provocações para que eu ansiasse vivenciar essa nova experiência,

Experiência é como uma viagem. Aquele que viaja, que sai de si; que escapa à sua estreita prisão, que está pronto a envolver-se com novas paisagens e novas terras, poderá ter experiência de coisas novas. A experiência, portanto, exige uma abertura interior, um abrir-se para deixar que o novo entre dentro de nós. Para experimentar alguma coisa, tenho que estar disposto. [...] pressupõe que eu queira entrar em relação com o que vivencio, com a coisa ou a pessoa que vem ao meu encontro (GRÜN, 2001, p.19-20).

Nesses meandros da nova busca, redimensionei as representações que trazia do contexto rural, do ensino, das professoras, do lugar perdido e que recuperei do recôndito de minhas lembranças e que ora atrai minha atenção. Na elaboração de novas formas de olhar o vivido, creio que precisava dizer destas *inquietações iniciais*. O caminho escolhido foi a aproximação com esse lugar que há muito tempo me espreita: o espaço rural, a educação rural e as mulheres professoras. Assim, lentamente, encontrei, nas memórias de professoras e de suas histórias docentes, um aceno novo, um alento para que refizesse minhas elaborações.

Ao escrever estas palavras, sinto-me aquietada, porque entendo a arte da escrita como um processo autoformativo, capaz de remexer histórias interiores e aquietadas, mas que recrudescem em minhas lembranças, rememorando o que fomos eu e as mulheres perdidas no

tempo, impelidas pelo vento e do que podemos ainda nos constituir. “As perspectivas autobiográficas tornam-se inseparáveis da reabilitação progressiva do sujeito e do autor/a” no limiar de suas próprias vidas (JOSSO, 2004, p. 13).

Falar de sujeitos femininos, percorrer os seus movimentos vividos na docência rural, em partes, acalenta meus anseios por respostas que ainda trilho. Dá-me a possibilidade e a disposição de tornar-me mais humana. Permitindo-me, por isso, reencontrar as vozes, os olhares, os sentidos e os significados que busquei como alimentos nutritivos da pesquisa de riqueza humana. “A nossa matéria são as “pedras vivas”, as pessoas, porque, neste campo, os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: *formar é sempre formar-se*” (NÓVOA, 2004, p. 14).

Precisava narrar essa caminhada, embora saiba que minha trajetória ainda esteja sendo construída. Necessitava reelaborar a trajetória que me leva à compreensão do movimento a ser redimensionado, por isso não falo de meu trajeto e, sim, do movimento da minha História ainda em curso.

1 GÊNERO E MEMÓRIA: RELAÇÕES DE PODER

Entrelaçar as categorias de gênero e memória para compor essa tela, que volta o olhar para as memórias femininas, professoras rurais, faz-se pertinente de antemão lançar um olhar acurado para a possibilidade que esses enleios trazem.

Atentar para o contexto da educação rural em que sujeitos femininos constituem-se professoras ao longo das suas vivências pedagógicas, que, ao narrarem, refazem imagens e cenários muito mais imaginados do que propriamente conhecidos, gerou o espaço para que, especificamente, enfoque a discussão acerca do exercício da mulher professora no contexto do ensino rural. Espaço importante para que sujeitos femininos encontrem maneiras de exercer novas formas de invenção de si e se constituam de forma plural e heterogênea, ao longo dos processos de suas identidades em curso.

Essas reflexões desencadeiam a aproximação com a ideia dos sujeitos de gênero construídos nos atravessamentos sociais, culturais e históricos. Desfaz e afasta o mito do dado *a priori*, da essencialidade, da fixidez e sinaliza que a história das mulheres professoras rurais, também, traz marcas de linhas de fuga, de exercícios de contrapoderes, de possibilidades da invenção de novos modos de ser. Este capítulo do trabalho tem por objetivo apresentar uma discussão acerca da categoria de gênero e da memória, tecimentos teóricos, que subsidiarão a análise das questões propostas a partir do objeto de estudo desta investigação: memórias de professoras rurais. Para tanto, é necessário atentar para os antecedentes que gestam a categoria analítica de gênero.

1.1 Breve contextualização histórica dos movimentos feministas

Historicamente, as mulheres, até o século XIX, são imaginadas e descritas por vozes masculinas. A historiografia, até então, vela seu viver, acirra a presença-ausência que, no referir de Perrot (1998), é uma constante no cotidiano das vidas femininas.

Mulheres que se refugiam em diários íntimos, em salas de estar, em cantos e em recantos de aposentos, onde somente sua sombra se vê. Muito comum para as sociedades da época, a voz, gestos e atitudes são desejos de uma sociedade que as trata com reservas, sendo que “o silêncio é um mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento” (PERROT, 1998, p. 9).

Ser mulher, no século XIX e desejar adentrar em espaços que fogem ao refúgio do lar, é um caminho difícil de ser trilhado por ela. A honra está ligada ao homem público e, para as mulheres, o logradouro, as praças e o mundo público representam sua vergonha.

O homem público, sujeito eminente da cidade, deve encarnar a honra e a virtude. A mulher pública constitui a vergonha, a parte escondida, dissimulada, noturna, um vil objeto, território de passagem, apropriado, sem individualidade própria. [...] “Público” tem aqui dois sentidos que parcialmente se recobrem. A “esfera pública”. Por oposição à esfera privada, designa o conjunto, jurídico ou consuetudinário, dos direitos e dos deveres que delineiam uma cidadania; mas também os laços que tecem e que fazem a opinião pública (PERROT, 1998, p.7-8).

Ao longo da História das sociedades, principalmente, das sociedades ocidentais, pode-se pensar o espaço do mundo público como um lugar das decisões políticas, dos discursos e dos poderes, que são, para essas sociedades, decisões, exclusivamente, masculinas.

As mulheres, por muito tempo, foram categorizadas como o “outro”.

A diferença se estabelece a partir do que os homens desejam que ela se defina. Assim, o sexo se explica diante do “macho como um ser sexuado [...], para ele, a fêmea é sexo, logo ela é o absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o sujeito, o absoluto; ela é o ‘outro’ (BEAUVOIR, 1970, p. 10).

Na organização das sociedades, as mulheres ocupam papéis em que as diferenças estabelecidas entre elas e os homens geram desigualdades e exclusões. A relação delas com o poder é motivo complexo de entendimento, visto o caráter polissêmico que a palavra denota.

O poder, segundo Perrot (2001), quando referido no singular, dá-lhe dimensão política incisiva, sendo uma função específica de Estado. Estreitamente relacionada ao masculino, o poder, nesse sentido político/masculino, distancia-se da condição feminina nas sociedades ocidentais até o limiar do século XIX.

Segundo a análise da autora, as mulheres possuem poderes no plural, especificamente, nas sociedades ocidentais contemporâneas, cujos poderes centram-se no privado, no familiar. “Reinam no imaginário dos homens, preenchem suas noites e ocupam seus sonhos” (PERROT, 2001, p.167).

Para realizar um contrapoder, as mulheres apoderaram-se dos lugares que lhes são confiados ou deixados. Essas práticas são bastante fortes entre as camponesas, que as praticam há séculos. A dona de casa burguesa investe esses poderes no âmbito da casa, desenvolve esse contrapoder na educação de seus filhos, principalmente das filhas, “edificando uma mística feminina que tinha sua influência moral” (PERROT, 2001, p. 149).

Nas sociedades populares, as mulheres também desenvolvem um contrapoder, que pode ser entendido como múltiplo: os contrapoderes culturais, econômicos, religiosos e médicos.

Nos diferentes tempos e espaços da história das sociedades humanas, mulheres e homens fazem-se presentes. As sociedades vão alterando suas estruturas, suas relações de convívio e trabalho. Das sociedades tribais até a modernidade, ciclos históricos se alteram.

Simone de Beauvoir (1972), em seu livro autobiográfico *Balanço Final*¹, traz uma análise de sua vida e refere-se à condição das mulheres diante da sociedade, a qual se inscrevem. Segundo a autora, as tarefas exercidas pelas mulheres nas condições de seu tempo não possibilitam à condição feminina as gratificações que são dadas aos homens, “estas lhes são recusadas pela sociedade, que faz tudo para deixá-las culpadas” (BEAUVOIR, 1972, p.491).

Chegamos ao terceiro milênio e encerra-se mais um ciclo histórico da Humanidade. Muitas formas de organização social e política ficam para trás, deixando, com ele, autoritarismos e o próprio patriarcado como refere Muraro (2000). Sob novas luzes, as mulheres ascendem ao mundo público, retornando a uma esfera, que por longos séculos, foi-lhe negada.

Segundo Muraro (2000), as mulheres representam cinquenta por cento da força de trabalho mundial. Refiro-me ao retorno das mulheres ao mundo público porque, ao voltar a análise para a História acerca de oito mil anos atrás, “tradicionalmente a mulher passou a ficar em casa cuidando dos filhos, enquanto só o homem podia trabalhar fora” (MURARO, 2000, p.33).

Na trajetória da História das sociedades humanas, percebo que a mudança da condição da mulher está implicada à fixação dos grupos na terra. Tem-se, dessa forma, uma profunda alteridade nos costumes e leis.

As leis e os costumes passaram a ser feitos por e para os homens. As mulheres, que até então tinham uma vida independente e possuíam prestígio social, perderam seu *status*. Foram reduzidas ao âmbito da casa e da criação dos filhos [...] (MURARO, 2000, p.37).

Os deslocamentos da condição feminina na História são trajetórias que atravessam sociedades e culturas. A reivindicação das vozes femininas do século XX pode ser interpretada como uma reivindicação de “descolonização” da mulher e não uma emancipação superficial (BEAUVOIR, 1972).

¹ *Balanço Final* é um livro de memórias escrito por Simone de Beauvoir em 1972 (Título original em francês: - *Tout Compte Fait* – Éditions Gallimard, 1972).

Segundo a autora, as mulheres desejam a descolonização porque são “internamente colonizadas” (BEAUVOIR, 1972, p.492). A extorsão de seu trabalho como donas-de-casa, trabalho que não lhes reverte remuneração, configura-se em um ciclo de exploração. A sociedade, sob essa visão machista, rouba-lhe o trabalho e a exclui no mercado laboral.

Ao olhar para a História e percorrer culturas diversas, encontro exemplos múltiplos dos papéis que as mulheres desempenham no seio de suas nações, ora guiadas por discursos misóginos, ora chamando-lhes para a educação de bons cidadãos/ãs.

Durante o século XVIII e XIX, é forte a demarcação dos papéis sexuais que se definem com mais rigor. A sociedade moderna traz a hierarquização, a estratificação dos sexos, os papéis sexuais são normatizados e explicam as condutas de homens e de mulheres.

Sem dúvida, jamais os papéis sexuais foram definidos com maior rigor normativo e explicativo. O poder político é apanágio dos homens – e dos homens viris. Ademais, a ordem patriarcal deve reinar em tudo: na família e no Estado. É a lei do equilíbrio histórico (PERROT, 2001, p.175).

A existência das mulheres na História tem sido uma progressão das relações que se estabelecem entre os sexos. A trajetória das sociedades, cada qual com suas singularidades, implicam a presença feminina, embora chame a atenção que parte da humanidade estava na invisibilidade.

Cada tempo e espaço histórico ascendem para a existência feminina, “é verdade que nada se ganha sem perder alguma coisa. É o lugar-comum o fato de que, realizando-nos, sacrificamos possibilidades” (BEAUVOIR, 1972, p.22-23).

1.2 Sujeitos femininos: a história e sua ausência

A presença das mulheres na história é uma realidade que jamais pode ser ignorada. Sempre estiveram, assim como os homens, em cada ação e pensamento da atividade humana. Nos recônditos da História, foram por vezes sombras, esmaecidas por tempos sombrios. É necessário buscar a profunda visão de sua presença, que até o século XIX fez-se ausência.

Em seu ensaio *Um Teto Todo Seu*², a escritora Virginia Woolf traz uma reflexão acerca da condição feminina no decorrer do século XIX, expondo, de forma pertinente, a necessidade de falar-se sobre as mulheres e sobre a sua ausência na literatura. Muito mais que

² Ensaio literário publicado em 1929 por Virginia Woolf. Originado das anotações que a escritora inglesa organizou para duas conferências que fez em estabelecimentos de ensino para mulheres em Cambridge (Inglaterra).

pensar a inexistência das mulheres na escrita literária, Woolf convida o leitor atento a mergulhar nos lugares fugidios do passado em busca dessa ausência, para torná-las presentes.

A autora traz na obra os obstáculos para o desenvolvimento intelectual feminino à luz da sociedade que percorre o século XIX. Para Woolf (1985), é necessário que as mulheres possuam um “*teto todo seu*” para assim conquistarem sua autonomia. Disposto de renda e de paz, podem conquistar a independência. Para ela, sem essas condições, dificilmente uma mulher chegaria a tal conquista.

Para Woolf (1985), em um futuro não muito remoto, a mulher, disposta de condições econômicas e de independência, poderá vir a ser a ‘irmã de Shakespeare’. A referência a essa obra exemplifica, além dos domínios da literatura, os obstáculos a serem eclipsados pelas mulheres escritoras. Tal reverência serve para se repensar a condição feminina no contexto de uma sociedade organizada para hierarquizar os sexos a partir de atividades normatizadas femininas e masculinas. Denotando, com isso, a presença feminina nas atividades públicas, como a atividade intelectual, uma impossibilidade para as mulheres de dois séculos atrás.

Criar as condições para o surgimento da irmã de Shakespeare e ser possível tal presença é a indagação que nos deixa Woolf (1985, p.148-149):

Pois, bem, minha crença é que essa poetisa que nunca escreveu uma palavra e que foi enterrada numa encruzilhada ainda vive. Ela vive em vocês e em mim, e em muitas outras mulheres que não estão aqui esta noite, porque estão lavando a louça e pondo os filhos para dormir. Mas ela vive; pois os grandes poetas nunca morrem, são presenças contínuas, precisam apenas da oportunidade de andarem entre nós em carne e osso. Essa oportunidade, segundo penso, começa agora a ficar a seu alcance conferir-lhe. Pois minha crença é que, se vivermos aproximadamente mais um século - e estou falando na vida comum que é a vida real, e não nas vidinhas à parte que vivemos individualmente - e tivermos cada uma, quinhentas libras por ano e o próprio quarto; se tivermos o hábito da liberdade e a coragem de escrever exatamente o que pensamos; se fugirmos um pouco da sala de estar comum e virmos os seres humanos nem sempre em sua relação uns com os outros, mas em relação à realidade, e também o céu e as árvores ou o que quer seja como são; se olharmos mais além do espectro de Milton, pois nenhum ser humano deve tapar o horizonte; se encararmos o fato, pois é um fato, de que não há nenhum braço em que nos apoiarmos, mas que seguimos sozinhas e que nossa relação é para com o mundo dos homens e das mulheres, então chegará a oportunidade, e o poeta morto que foi a irmã de Shakespeare assumirá o corpo que com tanta frequência deitou por terra. Extraíndo sua vida das vidas das desconhecidas que foram suas precursoras, como antes fez seu irmão, ela nascerá. Quanto a ela chegar sem essa preparação, sem esse esforço de nossa parte, sem essa determinação de que, quando nascer novamente, ela achará possível viver e escrever sua poesia, isso não podemos esperar, pois isso seria impossível. Mas afirmo que ela viria se trabalhássemos por ela, e que trabalhar assim, mesmo na pobreza e na obscuridade, vale a pena.

A presença feminina deu-se por caminhos difíceis. Ora escondida sob pseudônimos, no caso da literatura, ora calada em lugares silenciosos de seu lar. Durante longos séculos,

principalmente até o século XIX, as mulheres estiveram presas a comportamentos definidos por projetos civilizatórios.

A regulação de comportamentos, controle dos desejos foi o processo civilizador onde se instaura uma rede de censuras, refletindo nos comportamentos, nas emoções e manifestando-se no coletivo. O processo civilizatório dá-se de forma lenta, com uma longa duração histórica. Esse processo consegue adentrar nas subjetividades³ de homens e de mulheres, fazendo-os introjetarem desejos, representações, têm-se a normatização, as regulações (ELIAS, 1994).

Decorrente disso, surgem mulheres que se constituem sujeitos mudos publicamente, locais que remetem à proibição e à ausência delas, em que a presença feminina, em lugares públicos “é uma inovação do século XIX” (PERROT, 2005, p. 9).

Entre sua presença e ausência pode-se dizer que

[...] subsistem, no entanto, muitas zonas mudas e, no que refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado à partilha desigual dos traços, da memória e, ainda mais, da História, este relato que por muito tempo, “esqueceu” as mulheres (PERROT, 2005, p. 9).

Segundo a autora, a História para as mulheres coloca-as fora dos acontecimentos, como se o tempo e elas andassem por caminhos contrários. O silêncio e a ausência são inscrições que plasmaram suas vidas privadas e públicas.

Caladas em suas casas, em seus lares, refugiadas em seus cantos, como bem descreve Woolf (1985), as mulheres, para escreverem, recolhem-se ao sótão, escondem-se dos seus, como se fizessem os mais odiosos dos pecados. São exemplos da opacidade feminina. Nesse cenário da História, vê-se o silêncio das mulheres nos espaços públicos, até mesmo em suas vidas privadas.

É pertinente sublinhar que as mulheres, no decorrer dos séculos, em especial no século XIX, suas presenças-ausência não podem ser resumidas em passividade.

A passividade não é uma característica feminina, mas um sinal e um sintoma de uma proibição que pode contaminar tanto um homem quanto uma mulher. Ainda que nossa cultura espere passividade na mulher e atividade no homem, chamaremos de passividade a um sintoma que implica a renúncia de um sujeito – homem ou mulher – a situar-se como sujeito pensante (FERNÁNDEZ, 1994, p.70).

³ Subjetividade, no entendimento trazido por Foucault, refere-se à relação consigo, que se estabelece através de uma série de procedimentos que são propostos e prescritos aos indivíduos, em todas as civilizações. Para fixar sua identidade, mantê-los ou transformá-los em função de certo número de fins. Ver Foucault (1984).

Evidentemente, “as mulheres não respeitaram estas injunções”, muitas de suas críticas, insatisfações, correm pela casa, pelas ruelas dos vilarejos, “[...] circulam pela cidade, misturados ao barulho do mercado, ou das lojas, [...] os dominados podem sempre esquivar-se, desviar as proibições, preencher os vazios do poder, as lacunas da História” (PERROT, 2005, p. 10).

O apagamento das mulheres nas sociedades ocidentais até o século XIX dá-lhes a inexistência e a invisibilidade como condições que trazem a desqualificação à sua condição humana. Todos os grupos humanos e suas atividades estão condicionados pela sua existência partilhada, conjunta. “A ação é a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens” (ARENDT, 2008, p. 31).

A vida humana só assume sentido e possibilidade com a presença e o testemunho de outros seres humanos (ARENDT, 2008). A vida das mulheres pode ser pensada, historicamente, como essa presença-ausência, que, distante da vida das decisões, do estar entre os outros/as, extorquiou-lhe o direito de ser humana, de construir-se um ser político.

Na perspectiva arendtiana, a política é a plenitude da vida, espaço público onde todos/as podem ser iguais, sem a necessidade da obediência ou do comando. A vida pública e a política são exercícios da liberdade que muito as aproximam do conceito de cidadania (ARENDT, 2008).

As mulheres foram destituídas das possibilidades como ser humano de se inserirem na ação, ou seja, na política, aqui, trazida com essa dimensão conceitual. A atividade política, que o espaço público representa, desde a *Àgora*⁴ da Grécia Clássica, onde acontecia o debate político. Sua ausência, na vida política e pública, conferiu-lhe a invisibilidade e a inexistência social. Segundo a autora,

[...] um homem que trabalhasse e fabricasse e construísse num mundo habitado somente por ele mesmo não deixaria de ser um fabricante, mas não seria um *homo faber*: teria perdido a sua qualidade especificamente humana e seria antes um deus – certamente não o criador [...] só a ação é prerrogativa exclusiva do homem; nem um animal nem um deus é capaz de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença de outros (ARENDT, 2008, p.31).

As mulheres, na História, são afastadas da atividade política, no sentido de estar entre os outros/as, dispondo das condições inerentes ao humano. As sociedades, principalmente, na estruturação da modernidade, afugentam o exercício público da condição feminina. Nesse

⁴ Expressão grega que significa praça, lugar das ações públicas e políticas da Grécia Clássica. Ver Arendt (2008).

contexto da organização da forma política no Estado Nacional, surge o conceito da esfera social (ARENDR, 2008).

A partir desse momento histórico, surge a linha divisória do que entendo por público e por privado em esferas distintas, entre a esfera da *polis* e a esfera da família. A condição feminina, dentro desse cenário, é de suma importância, visto sua condição frente a uma sociedade que lhe confere as atividades da manutenção da vida e da reprodução.

Segundo Arendt (2008), a *polis* se diferencia da vida privada, da família, por ser o lugar de iguais. A família representa o centro da desigualdade, um mundo que não diz respeito a ninguém, não deve ser discutido e partilhado. Em consequência disso, a gestão da vida e sua manutenção são próprias da esfera familiar.

Para os gregos, essas atividades relacionadas ao mundo privado da família são menosprezadas pelo fato de representarem a ausência da plenitude da condição humana e que impossibilitavam a obtenção da liberdade (ARENDR, 2008).

O pensamento de Hannah Arendt não é dedicado à condição feminina, traz a reflexão da condição humana e é, nesse aspecto, que confere contribuição teórica. A ausência das mulheres, no decorrer dos séculos da vida social, política e pública, remetem-lhes a invisibilidade e a inexistência, como refere Arendt (2008, p.68):

Para o indivíduo, viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação “objetiva” com eles e decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida. A privação da privatidade reside na ausência de outros; para estes, o homem privado não se dá a conhecer, e portanto é como se não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros.

O recolhimento ao mundo da família, do privado nega às mulheres o direito à vida, às heranças históricas que o século XX começa por desconstruir:

A mudança foi tão radical que, hoje, dificilmente alguém ousaria afirmar, como outrora, que a mulher não tem capacidade mental ou condições físicas para ser uma boa governante, dirigente política, empresária, engenheira, juíza, médica, delegada ou esportista, para ater-se às profissões tidas como tipicamente masculinas. Além do mais, as pesquisas acadêmicas têm trazido à tona uma longa história de lutas, resistências e profunda determinação, desfazendo as imagens da passividade e da submissão atribuídas também às mulheres brasileiras (RAGO, 2004, p.32).

As sociedades contemporâneas trazem novos arranjos sociais. Novas relações se estabelecem. A condição feminina, frente a sua ausência e a sua inexistência, assume

caminhos diversos. Aos poucos, principalmente, a partir das últimas décadas do século XX, os movimentos feministas crescem e com ele reivindicações são transformadas em bandeiras de lutas. Legalização do aborto, direito ao voto, direito a participação política e sindical, divórcio, “revolução sexual”, são exemplos significativos dessas novas posturas.

A luta pelo direito de fazer-se presença na sociedade, afastando o mito do “*eterno feminino*”, são conquistas das organizações feministas, principalmente, nos anos de 1970 e 1980 (PERROT, 1998). Certamente, nas duas últimas décadas, esses movimentos têm menos expressividade visto a conquista de tantas batalhas.

Com a conquista de novos direitos, satisfeitas muitas reivindicações, as organizações recuam. A renovação dos arranjos sociais, no caso específico das mulheres, é recorrente de outras demandas. Como refere Perrot (2001, p. 151), “as organizações renovam-se, reformam-se de acordo com outros desafios: hoje, o da paridade em matéria política”.

Passados os séculos, a história das mulheres continua em movimento. No limiar de outro tempo, novas bandeiras levantam-se, novas morfologias sociais se apresentam alimentadas pelos movimentos feministas do século XX, que trouxeram uma grande possibilidade para a construção da visibilidade e existência social das mulheres.

Lutar pelos direitos das mulheres foi uma resposta para a desigualdade acirrada que existia na vida pública. Hoje a luta renova-se. No século XXI, fazer-se presença nos espaços militar, religioso e político são três ordens que ainda fogem às mulheres (PERROT, 2001).

A presença-ausência das mulheres segue em espaços como os referidos por Perrot (2001). Práticas que persistem, ainda, no século XXI. Muitos discursos versam sobre as mulheres e, entre eles, encontramos o universo jurídico, porque “o mundo do Direito é um universo masculino que tradicionalmente vem pretendendo cristalizar/moralizar o que julga dever ser o papel das mulheres e dos homens” (CRUZ, 1996, 136).

A construção da visibilidade social e pública feminina é, aos poucos, e no decorrer dos últimos anos, uma nova forma de organizar as relações humanas. A afirmação, na vida pública e social, confere às mulheres novas identidades, uma face revestida de obstáculos que exige sua participação. Há o desejo, inerente ao humano, como fala Arendt (2008), é o de estar, de integrar-se nos lugares em que se tomam decisões.

A ausência disso, nos séculos passados, começa a ser desfeita e as mulheres ganham visibilidade ao iniciarem sua efetiva presença, que se faz necessária pela alteridade. O mundo masculino precisa ser refeito. Os movimentos feministas introduziram, de forma coerente, o discurso da alteridade.

As mulheres sabem que já não são o que eram, mas não sabem claramente o que são [...] há quem fale da necessidade de iniciar um movimento contra a culpa, que torne as mulheres mais livres para participarem política e civicamente (CRUZ, 1996, p. 147).

A afirmação e a legitimidade política das mulheres, o acesso ao poder político, sempre em diferentes sociedades, foi uma construção difícil. O berço da democracia, a cidade grega,

[...] primeiro modelo da democracia, excluía-as radicalmente. No mundo contemporâneo, a parte das mulheres nas instâncias representativas está longe de ser igual em todos os países. Elas chegam com frequência ao poder executivo como substitutas, prosseguindo uma tradição familiar, (é o caso da Índia ou do Paquistão) ou em caso de crise, que ativa, o mito da mulher salvadora (PERROT, 2001, p. 118).

A História das sociedades humanas revela faces obscuras, a presença-ausência das mulheres até o século XIX fez-se por discursos respaldados no mito do *eterno feminino*, do sexo frágil, por teorias biologizantes e discriminatórias. É o silêncio de sua existência, a invisibilidade que se faz ausência:

Silêncio das mulheres na igreja ou no templo; maior ainda na sinagoga ou na mesquita, onde elas podem nem mesmo penetrar na hora das orações. Silêncio nas assembléias políticas povoadas de homens que as tomam de assalto com sua eloqüência masculina. Silêncio no espaço público onde sua intervenção coletiva é assimilada à histeria do grito e uma atitude barulhenta demais como a da “vida fácil”. Silêncio, até mesmo na vida privada, quer se trate do salão do século 19 onde se calou a conversação mais igualitária da elite da elite das Luzes, afastada pelas obrigações mundanas que ordenam que as mulheres evitem os assuntos mais quentes – a política em primeiro lugar – suscetíveis de perturbar a convivialidade, e que se limitem às conveniências da polidez. “Seja bela e cale a boca”, aconselha-se às moças casadoiras, para que evitem dizer bobagens ou cometer indiscrições (PERROT, 2005, p. 9-10).

O espaço público é o *locus* do masculino. A reversibilidade desse discurso é o que as mulheres vêm realizando nos dois últimos séculos. É certo pensar que os homens estão na História acerca de oito séculos. O inacabamento da imagem feminina, velada e desfocada da História é uma construção que começa a ser desfeita.

É necessário continuar questionando o porquê das dificuldades, ainda no século XXI, de fazer-se existir e tornar-se visível em espaços como público e político. Os direitos e a igualdade civil foram conquistados, o acesso à educação e ao trabalho remunerado das mulheres são discussões encerradas.

A presença-ausência das mulheres distancia-se dos séculos que a velaram. Na sociedade contemporânea, suas conquistas são vistas com otimismo. Alguns autores/as se referem aos movimentos feministas como uma das revoluções que mais vingaram no século

XX, contribuindo para a construção da visibilidade social das mulheres em diferentes espaços públicos (RAGO, 2004).

1.2.1 A irrupção de uma presença

A irrupção da figura feminina, nos espaços públicos, a partir do século XIX, impõe às mulheres novas identidades. Refiro-me à identidade no sentido a que se reporta Santos (2006, p.135).

Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como as de mulher, homem [...], escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidade em constante processo de transformação [...] identidades são, pois, identificações em curso.

O deslocamento das mulheres para o espaço da esfera pública acompanha o curso da trajetória de sua participação no mundo do trabalho. A condição dessa alteridade traz uma dimensão que diferencia o *labor* e o *trabalho* como conceitos distintos.

Entendo, a partir da análise de Arendt (2008), que o *labor* corresponde à própria vida humana, atividade que representa o processo biológico. É a atividade que permite o provimento da sobrevivência, aprisionando o agente a suas necessidades biológicas. Comenta Arendt (2008, p. 98):

Em outras palavras, a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo contém, embora eivada de preconceitos, a distinção mais fundamental entre trabalho e labor. Realmente, é típico de todo labor nada deixar para trás de si: o resultado do seu esforço é consumido quase tão depressa quanto o esforço é despendido. E, no entanto, esse esforço, a despeito de sua futilidade, decorre de enorme premência; motiva-o um impulso mais poderoso que qualquer outro, pois a própria vida depende dele.

Nesse aspecto, posso pensar as atividades realizadas pelas mulheres como as atividades reprodutivas que se aplicam ao labor. Atividades que se reproduzem na esfera privada, onde a inexistência de seus atos acompanha sua invisibilidade política, por estarem ausentes do convívio das decisões do mundo do trabalho participativo público.

Diferente do *labor*, o trabalho, seguindo a análise de Arendt (2008), corresponde a uma forma artificial de produzir o mundo, é, na expressão da autora, “a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana”. O labor, o trabalho e a ação

correspondem à *práxis*, mantenedora das instituições responsáveis pela criação das condições para receber os indivíduos, representativas das três categorias que compõem a *Vita Activa*.⁵

Segundo Brumer (1996), em relação ao trabalho produtivo, existem muitas variações, de acordo com as especificidades e as culturas de cada região onde as mulheres estão inseridas. Mas, quanto às atividades entendidas como reprodutivas muitas semelhanças são encontradas na divisão e na participação, mesmo em sociedades diferentes. Podem ser nomeadas as atividades reprodutivas de ciclo curto (trabalho doméstico e atividades diárias de manutenção) e as atividades reprodutivas de ciclo longo (reprodução biológica e a educação das crianças) como representantes singulares dessas variações.

A participação das mulheres nas atividades produtivas passa por obstáculos frente a sua condição de anos de inexistência e de invisibilidade. Muitos autores/as fazem uma releitura, na atualidade, do conceito de classe trabalhadora, visto a heterogeneidade que hoje está implicada no trabalho dentro da atual sociedade do mundo contemporâneo.

Diante disso, o sujeito feminino que irrompe na cena pública, apresenta-se em tantos espaços até então velados. A docência para as mulheres apresentar-se-á, na sociedade brasileira, neste contexto do XIX, pós Independência, como uma possibilidade da sua presença na sala de aula conforme se refere Louro (2008).

Muitos discursos, neste tempo, foram articulados por vozes como a de Nísia Floresta⁶, mulher que lutou, reivindicou pela emancipação das mulheres, no contexto de um Brasil, não diferente de outras sociedades, como no caso europeu, extremamente misóginas. As mulheres existiam para a vida privada, sob condições de opressão e submissão, sem tempo, destituídas de vozes, levantaram-se “elegendo a educação como o instrumento através do qual essa meta seria alcançada” (LOURO, 2008, p. 443).

As mulheres, enquanto professoras, passam a figurar no espaço público, especificamente, aqui, faço referência à sociedade brasileira, no contexto da passagem do XIX para o XX, como parte dos discursos que aos poucos se mostram reivindicatórios. Desejando modernizar a cultura colonial vigente entendida como de “caráter marcadamente atrasado, inculto e primitivo [...]”, em que “os anos passavam, o Brasil caminhava para o século XX e, nas cidades e povoados, sem falar na imensidão rural, grande parte da população continuava analfabeta” (LOURO, 2008, p. 444).

⁵ Segundo a autora, a expressão *Vita Activa* corresponde às três atividades humanas fundamentais: labor, trabalho e ação. Trata-se de atividades fundamentais porque, a cada uma delas, corresponde uma das condições básicas mediante as quais a vida foi dada ao homem na Terra. Ver Arendt (2008, p.15).

⁶ Figura feminina que representou, no século XIX, na sociedade brasileira, uma voz feminina revolucionária, lutou em nome da opressão das mulheres de seu tempo, entendendo ser a educação um caminho para sua libertação.

Nessa esteira, posso pensar que as mulheres, ao irromperem como presenças, na visibilidade pública e social, encontram, ainda, no século XIX, o magistério como *locus* para o desempenho do trabalho feminino. O Brasil extenso e rural, através das reivindicações advindas de suas províncias, começa a criar as primeiras escolas normais, instituições que admitem a presença do sexo feminino. Até então, somente aos homens a instrução formativa era permitida (LOURO, 2008).

Diante dessas reflexões, reporto-me ao longo caminho que a figura feminina teve que superar para efetivamente irromper, também, na condição docente e na acessibilidade educacional institucional. O espaço do magistério para as mulheres, desde então se apresentava como uma gestação daquilo que hoje parece natural e normal: sujeito público que ascende na esfera social.

As possibilidades de pensar os processos de identidades do sujeito feminino, frente ao mundo do trabalho público, no caso das docentes, neste caso, a docência rural, fazem com que traga algumas considerações do mundo atual, das novas formas como a sociedade se reorganiza, novas morfologias sociais se apresentam. Sociedade em que me permito afirmar: deixam espaços para as desamarras, para novos arranjos, para novas práticas da liberdade. Vista desta espreita, a sociedade contemporânea, ou como alguns autores denominaram, embora de forma introdutória, como sociedade de controle, como Gilles Deleuze (2008), merece uma maior elucidação.

Vale mencionar que autores como Hardt e Negri (2000) sinalizam para essa exígua formulação, referindo-se à introdução de Deleuze (2008) como uma passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle. Enquanto Michel Foucault trouxe a analítica das sociedades disciplinares, localizando-as nos séculos XVIII e XIX e XX, sociedade esta assentada no poder disciplinar, no confinamento e na clausura, o mesmo Foucault, nos anos 1970, principalmente em *Vigiar e Punir* (1975), irá mostrar as novas técnicas de poder, das práticas disciplinares e da vigilância, ou seja, refere-se ao disciplinamento⁷.

[...] a invenção dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apóiam-se uns sobre os outros. [...] encontramos-os em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. [...] Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que tem sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova 'microfísica' do poder; e porque não cessaram desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos,

⁷ Ver Foucault (2009,p.131-163).

como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro. [...] A disciplina é uma anatomia política do detalhe (FOUCAULT, 2009, p. 134).

De tal forma, a sociedade disciplinar, na perspectiva foucaultiana, analisa os espaços de confinamento e seus projetos. Nesse domínio, Foucault situa a sociedade disciplinar, analisa a distribuição dos espaços e do tempo, destaca um projeto cuja força produtiva na modernidade, por sua vez, constituía o sujeito da modernidade.

É necessário destacar que a sociedade das disciplinas tem sua positividade no dispositivo⁸ do panotismo,

Dispositivo importante, pois automatiza e desindividualiza o poder. Este tem seu princípio não tanto numa pessoa quanto numa certa distribuição concertada dos corpos, das superfícies, das luzes, dos olhares: numa aparelhagem cujos mecanismos internos produzem a relação na qual se encontram presos os indivíduos. [...] O Panóptico é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder (FOUCAULT, 2009, p. 192).

A sociedade disciplinar, ao conhecer sua crise, dando espaço para “novas forças” como refere Deleuze (2008), a partir da metade do século XX, configura aos espaços de confinamento, como a prisão, a escola, ao hospital, a fábrica, novas reformas que passam a ser anunciadas. Com isso, outros discursos· parecem emergir.

A sociedade de controle, dessa maneira, é a substituição da lógica disciplinar pela lógica do controle, como comenta Deleuze (2008, p.225-226):

Os indivíduos tornaram-se ‘dividuais’, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou ‘bancos’. É o dinheiro que talvez melhor explique a distinção entre as duas sociedades, visto que a disciplina sempre se referiu a moedas cunhadas em ouro – que servia de medida padrão -, ao passo que o controle remete a trocas flutuantes, modulações que fazem intervir como cifra [...]. A velha toupeira monetária é o animal dos meios de confinamento, mas a serpente o é das sociedades de controle. [...]. Muitos jovens pedem estranhamente para serem ‘motivados’, e solicitam novos estágios e formação permanentes; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas.

Diante disso, a sociedade de controle introduzida por Deleuze (2008), faz pensar que, na atualidade, encontramos um novo cenário contemporâneo, em que o poder de soberania se afasta da ótica antiga, na qual força e violência alcançam a dimensão do soberano. Uma das

⁸ A referência ao termo dispositivo traz a necessidade de que deixe claro seu entendimento:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, p.244).

grandes mudanças da lógica disciplina/controlado é a maneira como nos subjetivamos, ou seja, passa-se de

[...] uma subjetivação em que a disciplinaridade é central [...] passando para uma subjetivação aberta e continuada – na qual o que mais conta são os fluxos permanentes que, espalhando-se por todas as práticas e instâncias sociais, nos ativam, nos fazem participar e nos mantêm sempre sob controle (VEIGA-NETO, 2007, p. 114).

Dessa forma, muitos autores/as procuram pensar essa questão, problematizando tal consequência, buscando, nesses desdobramentos, compreender tais alteridades, “para pensarmos novas formas de resistência contra aquilo que não queremos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 115).

Dessa maneira, destaco o estudo de Hardt e Negri (2000, p.42), a obra *Império*, que ilustra a problematização desses desdobramentos das disciplinas para o controle, sinalizando o entendimento da sociedade de controle:

[...] devemos entender a sociedade de controle, como aquela a qual mecanismos de comando se tornam cada vez mais “democráticos, cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos. [...] o poder agora é exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro e os corpos no objetivo de um estado de alienação independente do sentido da vida e do desejo de criatividade.

A sociedade de controle, nessa perspectiva, traz a dimensão das relações sociais de forma que a vida passa a constituir o trabalho para a produção e, como dizem Hardt e Negri (2000, p.51), “[...] e a produção é levada a trabalhar para a vida”.

A produção biopolítica⁹ constitui as conexões da linguagem, da comunicação, vai construindo e organizando a trajetória da globalização. Analisar as relações sociais do sujeito, nesse contexto, faz com que pense de que forma esse sujeito feminino ou masculino constituiu-se e como o trabalho se configura nessa ordem política emergente.

⁹ “Pois bem, tudo isto começou a ser descoberto no século XVIII. Percebe-se, conseqüentemente, que a relação do poder com o sujeito, ou melhor, com o indivíduo, não deve ser simplesmente essa forma de sujeição que permite ao poder tomar dos sujeitos bens, riquezas, e, eventualmente, seu corpo e seu sangue, mas que o poder deve ser exercido sobre os indivíduos, uma vez que eles constituem uma espécie de entidade biológica que deve ser levada em consideração, se queremos, precisamente, utilizar essa população como máquina para produzir, para produzir riquezas, bens, para produzir outros indivíduos. O descobrimento da população é, ao mesmo tempo do descobrimento do indivíduo e do corpo adestrável [*dressable*], o outro núcleo tecnológico em torno ao qual os procedimentos políticos se transformaram. [...] Há que se entender por ‘biopolítica’ a maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça” (FOUCAULT apud CASTRO, 2009, p. 59-60).

Sendo assim, a produção e a reprodução da vida estão em jogo e o biopoder¹⁰ faz essa regulação. Os autores buscam, na linguagem foucaultiana, a dimensão do sujeito que se universaliza e que é conduzido pelo poder,

[...] o controle da sociedade sobre os indivíduos não é feito apenas por meio da consciência ou da ideologia, mas também no corpo e com o corpo. Para a sociedade capitalista, a biopolítica é o que mais importa o biológico, o somático e o físico (FOUCAULT apud HARDT e NEGRI, 2000, p.46).

A sociedade contemporânea de controle, assim entendida, faz com que compreenda que a produção dessa nova ordem imperial tenha uma dimensão muito além do econômico, do ideológico e produza, também, subjetivações.

A produção dos processos de subjetivação, no contexto biopolítico, traz a produção de necessidades e que vão muito além da produção de mercadorias. As novas relações sociais fazem surgir, também, novas formas de conhecimento, há uma significativa valorização do trabalho intelectual.

Enquanto havia, no trabalho fordista, uma jornada de trabalho caracterizada pela vivacidade da vida nos termos do trabalho, hoje se tem a medida temporal modificada. O espaço se dá nas inter-relações contínuas, a vida e o trabalho são regulados pela imersão do fluxo político (biopolítico) entre vida/política.

Não há mais possibilidade de se catalogar, como na análise marxista, em suas categorias primeiras, (leiam-se ortodoxas), porque agora se tem a capitalização da vida.

Após passar pelas crises dos anos 60-70, os capitalistas estruturam um mecanismo de controle sobre o trabalho e trabalhador/a mais eficaz, ou seja, limitar-se a exploração corporal, por trabalho repetitivo e enclausurante, tal qual era feito nos modelos taylorista e fordista, não mais tem resultados positivos. Produzem, como nas mediações de primeira e segunda ordem, revoltas e movimentos de contra poder (ANTUNES, 1999).

¹⁰ O conceito de *biopoder* é encontrado nos textos de Michel Foucault em duas obras: No último capítulo da História da Sexualidade – V. I – A Vontade de Saber em 1975 e o curso de 17 de março de 1976 “*Em Defesa da Sociedade*”.

“A partir da época clássica, assistimos no Ocidente a uma profunda transformação dos mecanismos de poder. Ao antigo direito do soberano de fazer morrer ou deixar viver se substitui um poder de fazer viver ou abandonar à morte. O poder, a partir do século XVII, organizou em torno à vida, sob duas formas principais que são antitéticas, mas que estão atravessadas por uma rede de relações. Por um lado, as *disciplinas*, uma *anátomo-política do corpo humano*. Ela tem como objeto o corpo individual, considerado como uma máquina. Por outro lado, a partir do século XVIII, uma *biopolítica da população, do corpo-espécie*. [...] O biopoder foi um elemento indispensável para o desenvolvimento do capitalismo. Serviu para assegurar a inserção controlada dos corpos no aparato produtivo e para ajustar os fenômenos da população aos processos econômicos (FOUCAULT, 1988, p. 128-133).

Assim, resta ao capital, como forma e meio de ampliação do lucro, explorar a capacidade de “imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência” (ANTUNES, 1999, p. 45), produzindo uma nova ordem na relação de trabalho.

Os autores irão, no discorrer da obra, dimensionar a multidão, que passa a ser entendida como uma possível alternativa dentro dessa nova ordem política global. A multidão traz o significado posto pelos autores como a soma, ou conjunto das singularidades cooperantes, é apresentada por Hardt e Negri (2000, p.92) como uma rede que define as relações. A multidão é o reconhecimento do outro, que se define com o outro, ou como falam os autores, “[...] esse processo histórico de subjetivação foi revolucionário no sentido de que determinou uma mudança paradigmática e irreversível no modo de vida da multidão [...]”.

Pensar a multidão remete a outra perspectiva na sociedade capitalista contemporânea, direciona o pensamento para o sujeito, suas subjetividades e desejos, inerentes à sua condição humana. Para Foucault (1979), a dominação burguesa traz outras dimensões de dominação além da exploração econômica e política.

Constrói relações de poder e discursos de verdade, visto que, para Foucault (1979, p.183), o poder não deve ser analisado como uma força que subjuga um indivíduo ou uma classe sobre a outra,

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e, de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles [...] efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos do poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos [...].

A sociedade contemporânea traz, com novas formas de trabalho, também novas configurações das relações sociais. Essas mudanças fazem com que o trabalho, com essas novas perspectivas, adentre-se na dimensão humana e nas suas singularidades cotidianas.

Como sinaliza Foucault (1979, p.149-150), o poder deve ser pensado além do poder do Estado, evidenciando uma perspectiva analítica de outras existências do poder e que, ainda no dizer do autor, “nada mudará a sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo e ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar cotidiano, não forem modificados”.

Dessa forma, o poder passa a ser entendido, numa leitura foucaultiana, como relações de poder, ou seja, práticas de poder nas relações. Como o autor traz em sua obra, o poder se estrutura sem localizar-se num lugar privilegiado ou exclusivo, mas abrange toda a organização da estrutura social.

Foucault (1979), ao analisar o poder, enfatiza a dimensão da releitura epistemológica que permeou a concepção de poder inspirada pelo modelo econômico, tomando-o como um valor capital. O autor coloca as relações de poder em uma dimensão que foge ao determinismo do direito e da repressão.

Suas análises permitem que outras perspectivas explicativas adentrem-se nas abordagens epistemológicas, para dar conta de realidades que o capitalismo da sociedade de controle, analisados por Hardt e Negri (2000) trazem para a discussão, visto o materialismo histórico de Marx responder à sociedade capitalista à luz do século XIX.

Uma das mais fecundas críticas, primazia explicativa que valoriza os conflitos de classe nos processos sociais capitalistas, vem da sociologia feminista. A análise dessa sociologia traz uma voz que fala em nome de opressões, que foge ao determinismo opressivo de uma face, que privilegia a opressão de classe. O marxismo, para a sociologia feminista, oculta a opressão sexual e confere ao projeto emancipatório um lugar secundário.

Dessa forma, tem-se uma tensão relacional entre feminismo e marxismo, a partir da década de oitenta, principalmente. Com essa problemática teórica, a sociologia feminista busca, em autores, como Foucault, suas referências.

Ao fazer essas considerações, desejo percorrer obras de teóricos como Hardt e Negri (2000), por exemplo, e, a partir de suas análises, refazer leituras da sociedade complexa, de controle e capitalista, na qual busco uma compreensão à luz de respostas plausíveis para problemas imediatos que percorrem falas, comportamentos e discursos e que, através do poder, tornam-se saberes e verdades constituídas na organização das sociedades, onde se constituem sujeitos femininos e masculinos.

Como assinala Santos (2006, p.43),

[...], Marx ensinou-nos a ler o real existente segundo uma hermenêutica de suspeição e ensinou-nos a ler os sinais de futuro segundo uma hermenêutica de adesão. O primeiro ensinamento continua vivo a ser precioso, o segundo tornou-se perigoso [...].

Na sociedade capitalista de controle trazida por Hardt e Negri (2000), poder-se-ão encontrar espaços, vácuos, necessidades explicativas que reclamam uma hermenêutica de suspeição, da mesma forma que Marx concebeu.

[...] A solidez do marxismo reside essencialmente em necessitarmos dessa hermenêutica de suspeição para decidir sobre o que do marxismo deve ser desfeito no ar. Exercê-la igualmente contra o marxismo com o objetivo de agudizar, não de obnubilar, a vontade de utopia é hoje talvez a melhor maneira de honrar a brilhante tradição que ele instaurou. Sobretudo hoje, quando, como já dizia Walter Benjamim, a crise, a verdadeira crise, é continuar tudo como está (SANTOS, 2006, p. 45).

A análise da sociedade capitalista e suas alteridades, seja nas relações trabalho/sujeito ou sujeito/subjetivações, devem ser pensadas com cautela, visto a complexidade da estrutura da sociedade, que regula, define o cotidiano global e também local.

Os relacionamentos interpessoais estão profundamente marcados pelas transformações produzidas pelo processo de globalização. É engano pensar que esse processo apenas atinge as grandes corporações econômicas, os grandes sistemas financeiros. As transformações do mundo globalizado reestruturam e resignificam as relações sociais, as percepções e as concepções sobre trabalho, família, amizade, afetividade, ou seja, interagem intimamente com a vida cotidiana dos sujeitos, produzindo novas subjetividades.

As revisões que alguns autores/as vêm construindo a partir dessa complexidade global e capitalista da sociedade de controle, como por exemplo, Ricardo Antunes (1999), na obra *Os Sentidos do Trabalho*. Esses estudiosos assinalam para uma releitura de alguns conceitos, em que existe um interessante avanço na conceituação de classe social, conceito tão caro ao marxismo.

Essa releitura, ou ressignificação, permite o avanço conceitual na busca de particularidades das novas formas sociais de relações de trabalho. A releitura desse conceito permite incluir novas análises de categoria, como por exemplo, a categoria de gênero, categoria que se difunde amplamente na década de 1990, trazendo novos objetos de estudo para que se construam novos conhecimentos.

Antunes (1999, p.101) apresenta uma redefinição da classe trabalhadora, a qual denominará “A Classe- Que- Vive- do- Trabalho”, ampliando a noção dessa classe. Para o autor, o trabalho hoje se complexifica, é socialmente combinado e intensificado. Inclui uma totalidade de mulheres e de homens que vendem sua força produtiva.

Centrado nessa análise, Antunes (1999, p.101-117) discute o trabalho contemporâneo, considerando o reconhecimento de que o mundo do trabalho sofre alteridades importantes e, ao longo do capítulo VI, “A Classe- Que- Vive- Do- Trabalho”, pontua essas mudanças, analisando-as com maior profundidade. A dimensão de gênero e de classe evidencia a força do trabalho feminino que aumenta e é absorvida pelo capital, em contrapartida, ressalta a

crescente precarização, a desigualdade salarial e de direitos em comparação ao trabalho masculino.

O autor analisa a divisão sexual do trabalho que se organiza a partir do capital contemporâneo, evidenciando que este absorve o trabalho feminino na mesma proporção em que coloca as mulheres em condições de desqualificação. Posso, com base nesse conceito, perceber que há uma forte e visível distinção entre trabalho masculino e feminino.

Essas análises, segundo Antunes (1999), permitem uma relação entre classe e gênero, o que traz, à luz das análises, o universo do mundo produtivo e improdutivo. Tal ocorre na mesma medida em que são construídas as diferenças sexuais do trabalho, muito bem apropriadas pelo capitalismo.

Na pauta dos movimentos feministas atuais, as reivindicações estão voltadas para a sua inserção no que diz respeito a sua função de agente. Segundo Sen (2000, p. 220-221),

[...] é justo dizer que os aspectos concernentes à condição de agente estão finalmente começando a receber alguma atenção, em contraste com outrora exclusiva concentração nos aspectos do bem-estar [...] partindo deste enfoque “*welfarista*”, aos poucos evoluíram e se ampliaram para incorporar – e enfatizar – o papel ativo da *condição de agente* das mulheres. Já não mais receptoras passivas de auxílio para melhorar seu bem-estar, as mulheres são vistas cada vez mais, tanto pelos homens como por elas próprias, como agentes ativos de mudanças: promotoras dinâmicas de transformações sociais que podem alterar ávida das mulheres e dos homens.

Segundo o autor, a condição de agente possibilita precipitar mudanças onde, também, está implicado o bem-estar feminino. O papel de agente é substancial, visto a diferença dessa mesma pessoa como “paciente”. Reconhecer as mulheres como agentes é fundamental para reconhecê-las como seres responsáveis, como refere o autor,

[...] compreender o papel da condição de agente é essencial para reconhecer os indivíduos como pessoas. Responsáveis, nós não estamos sãos ou enfermos, mas também agimos ou nos recusamos a agir, e podemos optar por agir de um modo e não de outro (SEN, 2000, p.221).

É importante esclarecer que a expressão *condição de agente* na obra de Amartya Sen (2000, p.33), é referida como a possibilidade de homens e de mulheres agirem de acordo com seus valores e objetivos. Nas referências do autor, o uso da expressão denota “sua acepção mais antiga – é “mais grandiosa”- de alguém que age e ocasiona mudanças e cujas realizações podem ser julgadas de acordo com seus próprios valores [...]”.

O estudo que Amartya Sen, na obra *Desenvolvimento Como Liberdade* (2000), pontua, com destaque, a necessidade da inserção de mulheres e de homens como agentes, no sentido

de situarem-se como sujeitos do mundo público. Gera, com isso, possibilidades da participação em atividades que estejam ligadas às ações políticas, sociais e econômicas.

Para o autor, o desenvolvimento de uma sociedade está relacionado diretamente com a possibilidade de homens e de mulheres agirem conforme suas escolhas, aproximando-os/as da construção da cidadania. Enfatiza que suas vidas não devem ser medidas pela riqueza e sim pela liberdade, principalmente, pelas escolhas pessoais as quais decidem efetivar.

Nesse sentido, a participação das mulheres na condição de agentes só se efetivará com sua participação pública, social e política, dando-lhes o acesso à educação, à saúde e às políticas públicas, sendo essa escolha possível somente quando não existir a privação da liberdade.

Um número imenso de pessoas em todo mundo é vítima de várias formas de privação de liberdade. Fomes coletivas continuam a ocorrer em determinadas regiões, negando a milhões a liberdade básica de sobreviver (SEN, 2000, p. 29).

Vivemos em um mundo em que as privações de liberdade se revelam também através da violação de liberdades políticas, de extrema pobreza, de fomes coletivas, dentre outras. Entre essas privações, a negligência de acessibilidade das mulheres na condição de agentes são obstáculos que devem ser suplantados para que, efetivamente, ocorra um desenvolvimento sustentável econômico e social.

É com essa possibilidade de escolhas que, na atualidade, cada vez mais, as mulheres assumem seu papel ativo no trabalho, com responsabilidades em que optam por fazer ou não fazer as coisas. As mulheres, enquanto agentes, conquistam o que se nomina como voz ativa, sem dúvida, primordial para garantir-lhes ganho de poder, que advém de sua independência.

A conquista das mulheres de participarem social, pública e politicamente pode ser pensada como o caminho possível para o desenvolvimento de suas comunidades, cidades, Estados e Nações.

A inserção das mulheres no mundo do trabalho, nas novas estruturas da classe que “*vive do trabalho*”, é uma possibilidade de dizerem, de fazerem-se existir e estarem visivelmente presentes na sociedade, construída por homens e mulheres, com suas ações e palavras. Como refere Cruz (1996, p. 149):

Desenvolvimento local implica que todos/as os/as cidadãos/ãs tenham uma palavra a dizer, e que a sua palavra seja importante. Desenvolvimento local é algo que se constrói a partir da base, de acordo com as necessidades, aspirações, tradições, necessidades das pessoas. Desenvolvimento local é um processo democrático e por isso participativo.

Com essa perspectiva, as mulheres como *agentes* na sociedade contemporânea são presença em vários segmentos políticos, sociais, econômicos, aqui, especificamente, na docência rural, confirmando que o desenvolvimento, referido por Amartya Sen (2000), está estreitamente ligado ao “desenvolvimento como liberdade”. Motivado por tais afirmações, torna-se, cada vez mais necessário, reconhecer a participação e a liderança política, social, econômica e educacional das mulheres. Tais pressupostos podem ser ratificados pelo magistério na docência rural, através das histórias de vida de três professoras, que muito bem ressaltam essas possibilidades.

1.2.2 Gênero: a elaboração de um conceito

O século XX é o tempo de muitas transformações na história de mulheres e de homens. Para as mulheres, é a etapa de conquistas e de construção da visibilidade social e pública.

Em meados do século XIX, países como Inglaterra, França, Alemanha, Rússia e EUA dão início ao que se denomina de “primeira onda” do feminismo (PERROT, 1990, p. 15-16). O movimento feminista, sob o enfoque social, nessa fase, caracteriza-se pela luta dos direitos civis e políticos, buscando a igualdade jurídica de mulheres e homens.

Quando me refiro ao feminismo como movimento social, falo de uma expressão da sociedade ocidental, corporificada em ações coletivas ou em alguns momentos individuais, tendo como reivindicação a luta contra a opressão das mulheres.

Segundo Louro (1997), principalmente a partir da virada do século XX, as manifestações contra as diferentes formas de discriminação contra as mulheres ganha maior expressão através do momento denominado como “*sufragismo*”. Tem-se como bandeira de luta o direito das mulheres ao voto, que até então era somente um direito masculino.

De forma ampla, o movimento se estende por diferentes países do Ocidente, embora, de forma diversa, “o sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente como a “primeira onda” do feminismo” (LOURO, 1997, p. 14-15).

O movimento feminista, nesse contexto, tem como objetivo imediato o direito de participação das mulheres à educação, ou seja, reivindicam o direito de frequentar escolas, universidades, que possam lhes assegurar a formação a diferentes profissões. Objetivos que “estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance

dessas metas (embora circunscrito a alguns países), foi seguido de certa acomodação no movimento” (LOURO, 1997, p.15).

No final da década de 1960, surge a “segunda onda” do movimento feminista, que se reveste de interesses além de preocupações sociais e política, volta-se para as “construções propriamente teóricas”, como refere Louro (1997, p.15).

É pertinente destacar o ano de 1968 como um marco, cuja “referência é útil para assinalar, de uma forma muito concreta, a manifestação e o protesto que já vinham sendo gestados há algum tempo” (LOURO, 1997, p. 15). Muitos grupos diferentes de mulheres, intelectuais, estudantes e outros, principalmente, em países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha e França, começam a expressar suas inconformidades, questionando as formas das relações sociais estabelecidas.

Ações e movimentos que se referem a inconformismos sociais trazem uma discussão mais aprofundada quanto às desigualdades e ao silenciamento, seja das mulheres, dos negros ou dos próprios intelectuais, encerrados ao “formalismo acadêmico”, como fala Louro (1997), instituições ligadas a políticas e a teorias universais.

A autora assinala o ano de 1968, como sendo um momento de referência “a um processo maior, que vinha se constituindo e que continuaria se desdobrando em movimentos específicos e em eventuais solidariedades” (LOURO, 1997, p.16). No final dos anos 60, o movimento feminista continua com um discurso libertário e igualitário.

Até então, os papéis de homens e de mulheres parecem definidos e, aos poucos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, as diferenças ficam mais evidentes. As diferenças salariais revelam tantas outras discriminações e desigualdades. Incitam os movimentos feministas a reivindicar pela igualdade de direitos diferenciados entre trabalhadoras e trabalhadores. A participação feminina, no trabalho industrial, ganha expressividade, revelando a disparidade entre mulheres e homens.

Os meandros deste contexto sócio-histórico-cultural devem ser entendidos como fundamentais para a afirmação de movimentos sociais, especificamente, o movimento feminista que se coaduna a outros (contraculturais, antibelicista, movimentos pela paz) colocando, no centro do discurso político, dimensões subjetivas, como diz Hall (2006, p. 44) “eles abraçaram o “teatro” da revolução”.

Cada movimento procurava enfatizar sua identidade. O feminismo destacava as mulheres, os movimento de lutas raciais, os negros, gestando o nascimento do que mais tarde denominar-se-ia “política de identidades”, em que cada movimento era dotado de identidade própria (HALL, 2006, p. 45).

Dessa maneira, o movimento feminista trouxe a contestação do sujeito cartesiano e sociológico, que “questionou a clássica distinção entre o “dentro” e o “fora”, o “privado” e o “público”. O *slogan* do feminismo era “o pessoal é o político” (HALL, 2006, p. 45). Surgiram, a partir dessa concepção, caminhos para novas questões, como trabalho doméstico, sexualidade, a própria família, e tantos outros conceitos que influenciaram formas novas de interação social.

A partir dessa década, o movimento feminista imprime novas perspectivas para a situação das mulheres, busca uma análise que permita uma nova compreensão sobre as mulheres (SCOTT, 1992). Inicia-se um questionamento referente à formação dos sujeitos,

[...] isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homem/mulheres, mães/pais, filhos/filhas) [...] questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade, a “*Humanidade*”, substituindo-a pela *questão da diferença sexual* (HALL, 2006, p.45-46).

Com tais proposituras, inicia-se o debate entre militantes e estudiosos/as, ligados/as ao movimento feminista, articulando e problematizando, pela primeira vez, o conceito de gênero, cuja introdução do conceito emerge à luz um cenário social, cultural e histórico bastante efervescente no que concerne aos anos da rebeldia e da contestação.

Na década de 1970, as pesquisas, que se referem aos estudos de mulheres, difundidas por pesquisadores/as, passam a analisar a condição feminina em diferentes espaços da sociedade. Neste mesmo período, é crescente o interesse pela história social, permitindo aos pesquisadores/as à inclusão de grupos marginais à sociedade, entre eles as mulheres, os negros, os operários e toda a sorte de excluídos.

A partir da década de 1970/80, os estudos monográficos, no Brasil e mundialmente, ganham expressão acerca da condição feminina, deslocando a escrita política para uma compreensão da condição feminina. Esses estudos, ao evidenciarem as diferenças, trazem a necessidade de se pensar não só a categoria mulher ou a categoria homem, mas sujeitos com peculiaridades plurais.

As pesquisas da condição feminina emergem no centro da historiografia engajada pela história social, que tem o desejo de conhecer e analisar grupos marginais, excluídos socialmente. Nessa perspectiva, os estudos buscam uma história nova que pode ser “definida pelo aparecimento de novos problemas, de novos métodos que renovaram domínios tradicionais da história (LE GOFF, 2005, p.61).

Definir, com exatidão, a Nova História é tarefa complexa. “A expressão é, às vezes, usada para os desenvolvimentos ocorridos nos anos 70 e 80, período em que a reação contra o

paradigma tradicional tornou-se mundial” (BURKE, 1992, p.16-17).¹¹ Segundo o autor, é mais pertinente partirmos do que ela se opõe à história tradicional: a crítica da universalidade, das continuidades, da cronologia, das fontes, dos objetos de estudo, da escrita linear, rompendo com concepções tão caras à historiografia tradicional.

A partir da década de 1980, emergem, no Brasil e no exterior, autoridades intelectuais com pesquisas sobre a vida e a condição das mulheres, ganhando notoriedade, precipitando o diálogo e os avanços interpretativos.

O desvio para o gênero na década de 80 foi um rompimento definitivo com a política e propiciou a este campo conseguir o seu próprio espaço, pois gênero é um termo aparentemente neutro desprovido de propósito ideológico imediato. A emergência da história das mulheres como um campo de estudo envolve, nesta interpretação, uma evolução do feminismo para as mulheres e daí para o gênero, ou seja, da política para a história especializada e daí a análise (SCOTT, 1992, p.64-65).

Os estudos de gênero são impulsionados pelo feminismo, a categoria gênero possibilita a renovação metodológica e conceitual, expandindo o campo de investigação. A escrita deixa de ser uma história especializada sobre o feminino, passando a gerar uma nova construção historiográfica, problematizando como os sujeitos se constituem masculinos ou femininos.

Através das relações sociais, homens e mulheres modelam suas identidades, uma vez que “as muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente” (LOURO, 2007, p. 9).

Segundo a autora, é cada vez mais intenso o debate, principalmente, a partir dos anos sessenta, quando a discussão em torno das identidades e as práticas de gênero e sexuais, debates consequentes do feminismo, ainda mais se intensificam.

Como refere Scott (1990), a categoria gênero possibilita, enquanto categoria de análise, ser utilizada para analisar as relações sociais. A diferença entre os sexos pode ser refletida sob diferentes formas, e, de acordo com Scott (1990, p.14-15), gênero pode ser traduzido como:

[...] um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder. [...] fundadas sobre as diferenças percebidas, o gênero implica quatro elementos: primeiro, os símbolos culturalmente disponíveis que evocam

¹¹ A expressão “Nova História” tem uma história própria. Ver Burke (1992, p.17).

representações simbólicas (e com frequência e contraditórias) – Eva e Maria como símbolo de mulher, [...] em segundo lugar, os conceitos normativos que põem em evidência as interpretações do sentido dos símbolos [...] uma noção de política, bem como uma referência às instituições e à organização social – este é o terceiro aspecto [...] o quarto aspecto do gênero é a identidade subjetiva [...] os historiadores devem antes de tudo, examinar as maneiras pelas quais as identidades são realmente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente situadas.

O conceito de gênero gera possibilidades de analisar a formação e o processo relacional da construção das identidades. Com essa perspectiva, mais complexa, temos uma concepção de interpretação analítica que não encerra o conceito em buscas simplistas e reducionistas. Surgem análises descritivas que se referem a pesquisas sobre mulheres, não buscando somente relacionar uma realidade com respectivas causalidades, ou interpretações que limitam a uma concepção ordem/causal. Vão além, buscam a origem da dominação masculina, enfocam o caráter econômico como determinação para a construção do gênero.

Scott (1990), ao introduzir o conceito, resiste a explicações totalizadoras, fixas. Busca a compreensão do processo de construção do gênero, articulando o sujeito individual e a organização social, imprimindo ao conceito o caráter relacional. De tal forma, as atividades exercidas por mulheres e por homens no cenário interativo das relações sociais podem ser significadas.

Muitos/as autores/as têm dialogado com a perspectiva teórico-metodológica de Michel Foucault para desenvolver estudos que se referem à análise de gênero, entendendo que a perspectiva foucaultiana diferencia-se “da matriz dos novos historiadores/as socioculturais”. Nessa perspectiva, a teoria de Foucault possibilita uma forma “diferencial de ler a história” (FISCHER, 2004, p.144).

As diferentes inferências sobre os estudos históricos dependem, certamente, dos modelos operacionais de abordagem. Concepções epistemológicas são alinhadas de acordo como a leitura que se faz da realidade do mundo, tanto em perspectivas lineares que veem “o mundo como eterno devir e a humanidade caminhando em direção a um destino possível de ser racionalmente analisado. Outras que se sustentam justamente em bases opostas” (FISCHER, 2004, p.145), deixam antever que a perspectiva foucaultiana recusa a primeira.

A opção por Foucault aos estudos de gênero é pertinente no sentido que assinala, através de sua abordagem, desfamiliarizar o que parece natural, possibilitando análises de releitura, problematizar discursos, comportamentos, linguagens, forjando a construção de identidades femininas e masculinas e suas relações. Com base nessas concepções, surgem infinitas possibilidades de estranhar o que, até então, a história legitimou como óbvio.

A leitura em Foucault traz um novo olhar, o deslocamento do político para o discurso, desfocando a relação dos sujeitos com o mundo. “Atentar para o corriqueiro, estranhar o que aparentemente está *dado*, parece ser um convite permanente de Foucault” (FISCHER, 2004, p.145).

Dentro dessas perspectivas, o conceito de gênero se distancia de concepções que centram o corpo

[...] como uma entidade biológica universal (apresentada como origens das diferenças entre homens e mulheres, ou como superfície sobre a qual a cultura opera para produzir desigualdades), para teorizá-lo como um construto sociocultural e lingüístico, produto e efeito de relações de poder (LOURO, 2003, p.16).

O conceito passa a ser uma categoria analítica que engloba o social, o cultural e o lingüístico, que fazem parte do processo da constituição do sujeito feminino e masculino, trazendo à luz da análise os processos e as relações que os diferenciam. Através desse enfoque, o conceito “privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais, ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres” (LOURO, 2003, p. 16).

No avanço da elaboração do conceito, Scott (1992) traz a referência de que gênero traduz uma função de legitimização das relações sociais, portanto estabelece o seu caráter político, permitindo analisar os processos em diferentes sociedades.

A partir daí, o conceito induz a mergulharmos em questões mais amplas, concernentes, por exemplo, ao político, às normas, aos símbolos, às instituições que organizam uma sociedade. A representação que advém desses corpos sociais traz o significado e a própria construção de representação do feminino e do masculino e através dessa compreensão, passa a incluir outros domínios, como o político. Segundo Scott (1992, p. 16):

O gênero é então um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana. Quando as (os) historiadoras (es) buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, elas(eles) começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as maneiras particulares e situadas dentro de contextos específicos, pelas quais a política constrói o gênero, e o gênero constrói a política.

Seguindo o pensamento da autora, podemos traduzir a dimensão política nos domínios do gênero que passa a ser utilizada, dentro da categoria, como uma possível apreensão da análise histórica. A trajetória histórica, principalmente, a partir da modernidade, coloca o gênero como um referencial para emergir um poder político, de Estado e jurídico para

legitimar a oposição masculino-feminino. Como proteção a esse poder político, a referência, segundo Scott (1992, p.18),

[...] deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, tomando parte da ordem natural ou divina. Dessa maneira, a oposição binária e o processo social tornam-se ambas as partes do sentido do poder ele mesmo; em questão ou mudar um espaço ameaça o sistema inteiro.

A compreensão do sujeito feminino, através do conceito de gênero, amplia o horizonte de problematizações. Traz outras sinalizações, não encerrando a análise, somente a suas condições de vida. O conceito permite, assim, ampliar, ou como comenta Louro (2003, p. 18),

[...] ele traz implícita a idéia de que as análises e as intervenções empreendidas devem considerar, ou tomar como referência, as relações de poder entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como “sujeitos de gênero.

Entendendo que mulheres e homens estão inscritos dentro de uma organização social, histórica, cultural e política e relações de poder, atravessadas por representações e discursos, circulam , normalizam e regulam práticas sociais, indo mais longe do que uma explicação de dominação de um gênero sobre o outro. Em Foucault (1979, p.182),

[...] não analisar o poder no plano da intenção ou da decisão [...] não formular a pergunta sem resposta: quem tem o poder? Mas estudar onde sua intenção - se é que há uma intenção – está completamente investida em práticas reais e efetivas.

Enquanto categoria de análise, o conceito de gênero permite problematizar ou pensar a vida social articulando-a, ligando-a a outras diferentes categorias. Sua introdução nos estudos sobre mulheres implica uma ampliação da análise de suas condições de vida, de trabalho e de visibilidade. Refuta análises que pensam as mulheres e suas condições, separadas de um contexto maior onde estão inscritas e relacionadas.

Gênero vem preencher a lacuna teórica que, até então, teorias essencialistas persistiam em explicar como as disparidades sociais, a opressão, a dominação masculina sobre as mulheres à luz das suas diferenças sexuais. Tece uma trama de fios entre mulheres, homens e os corpos sociais que organizam e os inscrevem como sujeitos construídos nessa imensa conexão de categorias distintas, que compõem o político, o social, o econômico e o cultural. Imprimindo um “jeito de ser mulher” e “um jeito de ser homem”, lança novos lumes para que melhor possamos compreender o caminhar deles.

Falo de uma “impressão”, de uma marca que se traduz através de corpos, que os deixam submersos em gestos, em linguagens, construídos ao longo da história e da cultura,

atingindo o âmago das subjetivações. Os corpos são produções de práticas sociais em que a sociedade encontra o controle de mulheres e de homens. As “impressões”, a que faço referência, vão muito além de sistemas políticos. “Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica” (FOUCAULT, 1979, p.80), o controle ultrapassa os limites da ideologia e da consciência.

A invisibilidade do sujeito feminino em lugares públicos e políticos, o discurso sobre seus corpos velando-os, guardando palavras, reles murmúrios na cena pública, deve ser analisada como práticas que se moldam dentro de uma construção cultural e histórica, práticas discursivas atravessadas por relações de poder. É necessário estranhar essas construções que, no dizer de Goellner (2003, p.32), “gesta-se uma moral das aparências que faz convergir o que se aparenta ser com o que, efetivamente, se é”.

A constituição dos sujeitos é uma prática contínua e plural cujas “inscrições”, que marcam o jeito feminino ou masculino, são elaboradas por caminhos diversos como destaca Louro (2003, p.25):

[...] para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, freqüentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina nega ou recusa outras identidades e práticas [...].

A negação ou a afirmação das identidades confirma o seu processo de construção formado ao longo do tempo, muitas vezes, atravessado por processos inconscientes. Há investimentos que produzem os sujeitos implicando as “suas formas de ser ou “jeitos de viver” (LOURO, 2007, p.26), por isso, são investidas, também, na sexualidade e no gênero.

Procuró pensar, dessa forma, como as relações de poder tramam e tecem o sujeito, investem em seu viver, na sua subjetivação, na sua sexualidade ou no gênero, gerando

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos [...] em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Foucault (1979) sublinha o caráter produtivo e normativo do poder, os efeitos dele em corpos e práticas, que deve ser visto como relações multidirecionais, numa perspectiva de apreendê-lo e de colocá-lo em oposição ao poder de soberania/Estado. O poder, para Foucault (1979), é uma “fina rede”, nessa imensa trama de relações, produtora de sujeitos que são, também, objetos de práticas e de saberes.

Os conceitos de Foucault acerca do poder são aliados pertinentes na orientação teórica com gênero, entrelaçam o caráter relacional, permitem desnaturalizar e desfamiliarizar condições, funções e papéis pelos quais estão inscritos mulheres e homens e suas relações junto a um corpo social amplo.

Para o autor, embora nunca tenha se dedicado à temática sobre mulheres em sua obra, os seus conceitos se estreitam à categoria relacional de gênero. Foucault reconhecia a importância dos movimentos de liberação das mulheres, indicando uma articulação e voltando-se para o reconhecimento de uma temática que lhe foi tão cara: a sexualidade:

O que eu gostaria precisamente de mostrar, em relação a tudo que atualmente se diz a respeito da liberação da sexualidade, é que o objeto sexualidade é, na realidade, um instrumento formado há muito tempo e que se constituiu como um dispositivo de sujeição milenar. O que existe de importante nos movimentos de liberação da mulher não é a reivindicação da especificidade da sexualidade e dos direitos referentes a esta sexualidade especial, mas o fato de terem partido do próprio discurso que era formulado no interior dos dispositivos da sexualidade. Com efeito, é como reivindicação de sua especificidade sexual que os movimentos aparecem no século XIX [...] para chegar a que? A um deslocamento em relação à centralização sexual do problema, para reivindicar formas de cultura, de discurso, de linguagem, etc. que não são mais esta espécie de determinação e de fixação a seu sexo que de certa forma elas tiveram politicamente que aceitar que se fazer ouvir. O que há de criativo e de interessante nos movimentos das mulheres é precisamente isto. [...] os movimentos homossexuais americanos também partiram deste desafio. Como as mulheres, eles começaram a procurar formas novas de comunidades, de coexistência, de prazer. Mas, diferentemente das mulheres, a fixação dos homossexuais à especificidade sexual é muito mais forte, eles reduzem tudo ao sexo. As mulheres não. [...] As mulheres podem ter objetivos econômicos, políticos, etc., muito mais amplos que os homossexuais [...] (FOUCAULT, 1979, p.268-269).

Os estudos sobre mulheres ou, como muitos nominaram, “história das mulheres” que se organizaram anteriormente à elaboração da categoria gênero, foram importantes na medida em que deram visibilidade a questões que eram inexistentes. Como refere Perrot (1993, p. 126), foi necessário colocar essas questões para que se construísse um objeto de estudo, como diz a autora, “em história tudo depende das questões que se coloca”.

Muitos/as autores/as questionavam se era possível fazer uma história das mulheres. Perrot (1993, p. 126) comenta que

[...] num primeiro momento nós nos perguntávamos se as mulheres tinham uma história? [...] será que as coisas sempre ocorreram da mesma maneira? Através das sociedades, sempre ocorreram da mesma forma a maternidade, os filhos, a casa, os trabalhos domésticos?

Ao longo dos anos, as relações entre mulheres e homens sofrem mudanças em tempos e espaços diferentes. Dessa forma, podemos pensar sobre a importância de estudos que

buscam fontes e as decodificam sob outro olhar. Portanto, a história das mulheres foi possível e o é ainda.

Para tanto, é necessário que se entendam visibilidades de questões que se referem à vida das mulheres, para que passem a se constituir em objetos de estudo. Necessitam, à luz da categoria relacional de gênero, ser articuladas em questões mais amplas, abarcando todo o constructo de uma sociedade. Descentrando categorias, decodificando discursos e linguagens é que se veem essas visibilidades nas sombras de outras categorias como classe, étnica, política, religião, educação.

1.2.3 Gênero e Poder

A discussão da categoria de gênero no campo docente encontra avanços, cuja referência gênero como categoria relacional gera as discussões que, aqui, destaco como reflexos da “história das mulheres” introduzida por Duby e Perrot. Autor e autora que se notabilizam na escrita historiográfica, cuja sinalização encaminha-se para uma discussão teórica, enfatizam a visibilidade e a análise das mulheres ao longo das sociedades e da história. Especificamente, nesta investigação, resalto o espaço da docência feminina no contexto do ensino rural.

Numa perspectiva histórica, a inserção das mulheres na sociedade brasileira, como professoras, deu-se na esteira de outros espaços como a de enfermeira, funcionária burocrática, assistente social, vendedora. A participação feminina torna-se mais expressiva na década de 1950, época em que as mulheres iniciam a efetivação de sua presença no mercado de trabalho. A realidade com a docência não foge a essa ótica (BASSANEZI, 2008).

Ao longo do tempo, o feminino foi representado e caracterizado pela inferiorização, pela submissão e docilização e, muitas vezes, essas elaborações, reiteradas pelo tempo, justificaram e naturalizaram desigualdades as quais retiravam do sujeito feminino sua autoria, enquanto sujeitos que, também, são construtores de processos sociais e históricos de diferentes sociedades, em diferentes tempo. Com Scott (1990), vemos o avanço de análises, que introduzem uma epistemologia e as articulam a autores como Michel Foucault. Neste, as relações de gênero, por ser uma categoria relacional, relativizam o poder, vinculando-o a um saber, às relações de gênero e a sua articulação sintonizam-se às relações de poder nos domínios foucaultianos. Isso faz entendermos o “gênero [...] quanto uma maneira primária de significar relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 15).

Nessa perspectiva, a autora afirma que “o gênero torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções sociais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1990, p.7). Por tais motivos, a autora faz-nos com que percebamos que as identidades são construídas e significadas, portanto, não devemos nos ater ao que se passou, ou o que aconteceu durante um período histórico a mulheres ou a homens, mas como essas significações foram construídas. A ideia se coaduna a Foucault (1979), quando o autor, através, de sua abordagem, traz um novo olhar, o deslocamento do político para o discurso, desfocando a relação dos sujeitos com o mundo.

As questões que ora coloquei, neste estudo, partem da ideia de que mulheres, professoras, no contexto da educação rural, são entrelaçadas a outras categorias, seja de classe, étnicas e que, assim, suas identidades são processos construídos, significados. Portanto, deixam-nos antever que a constituição dos sujeitos é uma prática contínua e plural, cujas “inscrições”, que marcam o jeito feminino ou masculino, são elaboradas por caminhos diversos (LOURO, 2007).

A negação ou a afirmação das identidades confirmam o seu processo de construção, que se formam ao longo do tempo, muitas vezes, atravessados por processos inconscientes. Cabe-me esclarecer que o entendimento da ideia de identidade merece cuidado.

[...] é fundamental enfatizar que não se entende o sujeito *professora* como uma substância ou identidade homogênea, possuidora de uma essência única, a qual é preciso encontrar. Estaremos lidando com a diversidade, travestida por um discurso que tende a tornar uno o que é múltiplo, dinâmico e, muitas vezes, incongruente. Em outras palavras, trata-se de fazer emergir a riqueza do heterogêneo, geralmente abafada pela força de um *mesmo* que busca se impor, especialmente por práticas discursivas apoiadas em múltiplas redes de poder (FISCHER, 2005).

Diante do exposto, a especificação em torno das representações de gênero, na docência rural e em seus processos da dimensão provisória inerentes aos processos de identidades, conduz-nos com cuidado para que não percamos de vista as diferentes identidades que podemos encontrar no espaço rural. São mulheres, professoras, sujeitos que trazem, nas suas histórias, entrelaçamentos seja de classe, étnicos, construções temporais e transitórias. A especificidade, neste estudo, volta-se para mulheres professoras, que, ao exercerem seus papéis docentes no ensino rural, ao longo de suas elaborações, de suas singularidades, afetam-se, também, por outras categorias, que, no seu cotidiano e a seu tempo, atingem seu jeito de fazer-se professoras, ou seja, através dos processos de subjetivação, são construídas suas significações.

É necessário esclarecer que o termo *professoras* traz diferentes nuances, visto que ser professora, no cenário rural, em determinado tempo e espaço é diferente do que ser professora no cenário urbano, ou em épocas passadas. São processos de identidades que, na narração das vozes femininas, aqui, professoras rurais, falaram de um lugar, de um tempo, trouxeram da memória feminina a marca de seus papéis vividos, atravessamentos sociais, culturais e históricos, lutas, desvios, transgressões.

Muitas são as identidades femininas, pesquisas acenam para questões que até eram inexistentes, o que confirma a consolidação da história das mulheres na sociedade brasileira. Temáticas sobre sexualidade, violência doméstica e a participação pública em diferentes espaços sociais, como neste trabalho, na docência, tornam-se objetos de estudo cada vez mais presentes no campo educacional. No Brasil, Mary Del Priori (2008) destaca-se na organização de pesquisas, que centram suas análises sobre a história das mulheres, desvelando práticas, discursos, posturas, comportamentos construídos ao longo de diferentes épocas e espaços da sociedade. As pesquisas e os estudos mostram que as mulheres, na organização das sociedades, ocuparam papéis em que as diferenças estabelecidas entre elas e homens geraram desigualdades e exclusões. A relação delas com o poder é motivo complexo de entendimento, visto o caráter polissêmico que a palavra denota.

O poder, segundo Perrot (2001), quando referido no singular, dá-lhe dimensão política, incisiva, sendo uma função específica de Estado. Estreitamente relacionada ao masculino, o poder, nesse sentido político/masculino, distancia-se da condição feminina nas sociedades ocidentais até o limiar do século XIX. Segundo a autora, as mulheres possuem poderes no plural, para realizar um contrapoder, as mulheres apoderaram-se dos lugares que lhes são confiados ou deixados.

Diante disso, em termos de poder, devemos analisar como sinaliza Del Priori (2008) quais as possibilidades que o poder foi e é exercido pelas mulheres, decifrando as resistências, buscando investigar os espaços que essas se apropriam para o exercício e seus contrapoderes. Muitas são as possibilidades da leitura do poder, dos estudos em torno de sua efetivação, aqui o tomarei na aproximação sobre as relações de gênero.

Em Foucault (1979) e em Perrot (2001), encontro subsídios teóricos para refletir tais articulações poder/relações de gênero. Assim como o gênero, o poder para Foucault (1979) é construído socialmente, não é natural. Portanto, deve ser pensado como objeto que é construído historicamente, alimenta-se nas tramas tecidas das relações, que nutrem micropoderes, que estão vivos nessas relações, não agem na imposição, ou na repressão,

articulam-se no jogo dos saberes que se constituem e se efetivam no cotidiano na produção de saberes e de verdades.

Entendendo que mulheres e homens estão inscritos dentro de uma organização social, histórica, cultural e política e relações de poder, atravessadas por representações e discursos que circulam, normalizam e regulam práticas sociais, vai-se mais longe do que uma explicação de dominação de um gênero sobre o outro.

[...] Rigorosamente falando, o *poder* não existe; existem sim práticas ou relações de poder, O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em lugar privilegiado ou exclusivo, mas dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas, contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder; teia que se alastra por toda sociedade e a que ninguém pode escapar; [...] e como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social (MACHADO, 2008, p. XIV).

Na perspectiva dos domínios foucaultianos, a análise do poder faz-se profícua para que se apreendam as relações de desigualdades estabelecidas entre mulheres e homens. Dessa forma, para o autor, o poder deve ser pensado em relações, não centralizado, ou seja, para Foucault (1979), o poder social se dá na desigualdade das relações.

O autor sublinha o caráter produtivo e normativo do poder, os efeitos dele em corpos e práticas devem ser vistos como relações multidirecionais, numa perspectiva de apreendê-lo e de colocá-lo em oposição ao poder de soberania/Estado. O poder, para Foucault (1979), é uma “fina rede” nessa imensa trama de relações, produtora de sujeitos que são, também, objetos de práticas e de saberes. Dessa forma, as relações de poder são práticas, ações, que não ocupam um lugar, ou algo que se possua, nessa perspectiva, o poder distancia-se do domínio da repressão ou da lei.

Diante disso, a construção da condição feminina, diante dessas tramas de relações de poder, de discursos, que excluíram as mulheres no seu exercício social e público, fez com que sua participação cada vez mais se intensificasse em todos os segmentos da sociedade. A participação das mulheres professoras no contexto da educação rural, sujeitos interlocutoras, nesta investigação, dá acenos que essas subverteram a ordem daquilo que muitos historiadores/as disseram-nas como passivas, submissas, dóceis.

Diante dessas elaborações encontradas em um contexto marcado pelo olhar construído da dominação/submissão, ou mais ainda, por vertentes ditas marxistas, surgiram os preceitos

que lhes davam a imagem da interdição, da censura da dominação/submissão. Por tal volto a Foucault (1988, p. 88), o que remete o seu não entendimento do poder:

Dizendo poder, não quero significar ‘o Poder’, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma da regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas atravessam o corpo social inteiro.

Nessa perspectiva, foi possível encontrar, nas memórias das professoras, histórias que parecem dizer que as desamarras foram e são possibilidades para que seus atos, suas escolhas, sua autoria subvertam-se em práticas de liberdade. É necessário esclarecer que “Foucault nos fala de uma liberdade que chamo de homeopática, concreta, cotidiana e alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo. Assim, ele quer ser útil para nós” (VEIGA-NETO, 2007, p. 22).

Meu papel- mas esse é um termo muito pomposo - é o de mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam ser; que elas têm por verdadeiros, por evidentes, alguns temas que foram fabricados num momento particular da história, e que essa suposta evidência pode ser criticada e destruída (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2007, p. 22).

São formas de resistência, linhas de fuga, que, ao fazerem suas escolhas, diante de um *locus* atravessado por discursos culturais, religiosos e históricos constituídos em diferentes instâncias discursivas, insidiosos nos processos de suas subjetivações, elas encontraram, no espaço público da docência rural, a manifestação de suas escolhas, como sujeitos de autoria, que criticaram aquilo que não lhes servia. Como diz a professora Nilda:¹²

[...] Tive outros convites para outros trabalhos, mas eu sempre pensei, mesmo depois eu comecei a lecionar, depois eu pensei assim: poderia fazer um curso de Direito. [...] Tive oportunidade [...] eu estudava, aqui, **eu participava, de tudo que acontecia na sociedade** [...] era muita coisa assim, então **eu não fiz, mas eu poderia ter feito** (Nilda).

Vale mencionar que a resistência encontrada nas experiências das professoras parece-me falar aquilo que Foucault (1988) sinaliza como forças de resistência. Não situá-las em um espaço específico, são distribuições irregulares, em certos momentos são visíveis em comportamentos, gestos, “suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis” (FOUCAULT, 1988, p. 92).

¹² Professora colaboradora neste trabalho. Iniciou suas atividades como docente no ano de 1954 até o ano de 1993, na comunidade rural de Florida, distrito do município de Santiago-RS.

Para tanto, essa perspectiva dos pontos de resistência não significa, ou não se apresenta, para Foucault (1979), como causa e efeito. Posto isso, é necessário ficar claro que os desvios, as destruições, as críticas não são ações binárias que apresentam relações de poder impostas e, conseqüentemente, tragam as modificações que venham das lutas de resistências ou de seus pontos. Volto na ideia do autor de que os pontos de resistência são distribuições irregulares, que marcam gestos, delimitam comportamentos (FOUCAULT, 1979).

As lutas diárias, as recusas e as críticas encontradas nas memórias das professoras deixam antever mulheres que, ao *escolherem* suas profissões, também, inscreveram marcas das resistências para um tempo no qual se esperava o recato, a maternidade, como lembra a professora Nilda ao se referir ao início da sua profissão em 1954 e logo em 1959 quando viaja para Santa Rosa para continuar seus estudos,

Foi uma escolha porque eu não tinha *naquele tempo* nem o Ginásio completo. Eu comecei a trabalhar assim de, vamos dizer, de auxiliar, como professora municipal, né e, assim, trabalhei esse tempo e ao lado comecei a estudar, **porque eu não posso ficar numa situação dessas!** (Nilda).

Comportamentos desviantes, regras alteradas ou, como Foucault (1988) sinaliza, criticar, destruir construções que a história apresentou e apresenta, parecem emergir das palavras da professora Nilda,

Quando eu tirei a *Regional*¹³ eu era solteira [...] até aconteceu de quando eu voltava nas férias, uma, mocinha de lá, ignorante, desculpe assim, que eu não tinha que estudar (riso). [...] Eu tinha assim, em Santo Ângelo tinha amigos, tinha familiares, eu tinha em Santa Rosa também, apesar de eu morar num Hotel [...] (Nilda).

Dessas movimentações da professora Nilda de um lugar como o contexto rural bastante estereotipado, tido como um espaço machista e da submissão/dominação, induz-me a pensar que o gênero como construção social,

[...] e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam (e ocupam). Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas (LOURO, 2008, p. 478).

¹³ A professora Nilda ao se referir a *Regional* fala da sua formação no *Curso de Regentes de Ensino Primário*, em 1959, na cidade de Santa Rosa-RS, na *Escola Normal Regional “Visconde de Cairù”*-Cópia certificado em anexo.

Vale dizer que as palavras da professora Nilda, no contexto do Brasil da década de 50, servem como protótipo de uma época em que os papéis femininos e masculinos eram bem delimitados. “A moral sexual diferenciada permanecia forte e o trabalho da mulher, ainda que cada vez mais comum, era cercado de preconceitos e visto como subsidiário ao trabalho do homem” (BASSANEZI, 2008, p. 608).

Sob esse enfoque, é importante destacar que o comportamento diferente, como da jovem professora Nilda, traz a compreensão daquilo que venho tentando imprimir a um determinado lugar, para que as possibilidades de inventar-se, de desviar-se no curso “natural” esperado para as mulheres, haja o espaço da resistência. Assim, a liberdade, no entendimento de Foucault (1988), torna-se elemento indispensável para o exercício do poder ou, como refere Perrot (1991), dos contrapoderes.

Diante disso, as experiências vividas por Nilda são claro exemplo de que as relações de poder, ou os pontos de resistência acontecem sem a presença da violência ou do constrangimento físico. Portanto, os focos de resistência são exercícios das relações de poder, ou seja, é algo que se produz. “[...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1979, 241).

Assim, como a professora Nilda traz “desvios”, atitudes que subverteram a “ordem natural de seu tempo e de seu espaço”, Suzana e Clara, colaboradoras, também, neste estudo, dão acenos de suas possibilidades como sujeitos que se constituem como autoras das suas vidas e das suas escolhas no exercício da docência rural como cenário público de sua visibilidade social.

Faço o que eu gosto e ao mesmo tempo eu já levei nas costas a casa, de pagar água pagar luz, sustentar minhas filhas, trazer comida pra dentro de casa, porque meu marido não tem o emprego fixo, não tem aquele todo mês, então, nas épocas que ele por, mais assim por baixo, que não tinha eu sustentei [...]. Dá um reconhecimento, eu mesma me sinto bem! (riso) não me senti desvalorizada, eu me senti de poder, de poder levar minha família [...] sabe de poder sustentar aquela família! [...] Eu posso! (riso) eu posso! (riso, emoção). Eu não precisos pedir pra ninguém eu posso! [...] Eu não tive que pedir emprestado pra ninguém. [...] Isso me emociona (emoção, sorri) (Clara).

Desse cenário da docência rural, como diz Suzana, “era assim um rincão mesmo! Porque era aquele rincão em que as casas eram muito distantes uma das outras, não era vila, era rincão [...]”. Desse cenário distante, reminiscências plasmadas nas lembranças de Suzana, despontam, hoje, na percepção de um contexto no qual construiu e constrói sua história de

professora, como um espaço que, para ela, foi o cenário genuíno da opressão, da submissão em relação aos papéis feminino/masculino.

[...] por incrível que pareça não existe assim, aquela discriminação [...] apesar de terem no interior pessoas que não tem muita instrução, até podiam ser machistas, digamos por parte dos homens não, eles já são bem conscientes, eles reconhecem o trabalho da professora mulher[...]. A comunidade enxerga o professor como um líder [...] a profissão docente me deu esse respeito maior [...] (Suzana).

As representações que lentamente chegam das memórias da professora Nilda, Clara e Suzana, parecem dizer muitas coisas. São novas invenções de si, são mulheres que ao dizerem de si, deixaram, através dos rastros da memória, emergir um tempo, seu tempo. Já há um ensaio, creio, para um sentido do novo, dos nós que vão se soltando... É preciso percorrer ainda essa história, são pequenos sopros de um vento que chega. As ideias de Foucault não me guiaram como profecia, certamente,

[...] o que importa mesmo é, junto com Foucault, tentarmos encontrar algumas respostas para a famosa questão nietzschiana- o que *estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos-*, para, a partir daí, nos lançarmos adiante para novas perguntas, num processo infinito cujo motor é a busca de uma existência diferente para nós mesmos e, se possível, uma existência melhor (VEIGA-NETO, 2007, p. 11).

Nessa história que logo irá ser apresentada, mulheres, professoras, dos rincões das lembranças de Suzana, são fagulhas que vêm com o vento, acendem na memória um tempo para que as conheçamos, não

[...] apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história [...] reflexões que não homogeneizam as mulheres professoras, já que, muito possivelmente, foi por meio e em meio a diferentes discursos e práticas que elas acabaram por se produzir como professoras *ideais*, e também como professoras *desviantes*, como mulheres *ajustadas* e também como mulheres *inadaptadas* (LOURO, 2008, p.479).

1.2.4 Nos rastros da memória

As possibilidades de investigação através da memória, no campo educacional, são sinalizações para que as práticas vividas pelos seus sujeitos tragam a densidade das instituições escolares e das representações elaboradas pela memória de professores/as de caminhos vividos e constituídos ao longo de suas experiências docentes.

Diante disso, é necessário esclarecer com maior fecundidade os sentidos e lugares da memória, dando-lhe dimensões mais complexas. A memória não pode encerrar-se no entendimento de lembrar fatos do passado.

A memória é a vida, sempre produzida pelos grupos que vivem, e, sob esse aspecto, está em evolução permanente, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de longas distâncias e de repentinas revitalizações [...]. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente (NORA, 1993, p.9).

É necessário destacar que, na perspectiva desta reflexão, esclareço algumas questões sobre Memória e História. Dois conceitos distintos têm em comum o passado, categorias que operam de forma diferente, mantendo ligações estreitas. “Memória e História, à exceção do passado como elemento comum, operam diferentemente, embora estejam imbricadas e mantenham íntimas relações” (STEPHANOU e BASTOS, 2005, p.417).

Quando me refiro à História, falo da produção de conhecimentos, organizados a partir de teorias explicativas e de fontes diversas, ou seja, escrita, iconográfica, literária, evidências orais, etc. São ferramentas que auxiliam a compreensão das ações humanas em tempos e em espaços diferentes.

É um trabalho de pensamentos que supõe o estranhamento da análise, da produção de argumentos que possam validar, no presente, determinadas leituras da realidade passada, uma vez que o conhecimento histórico é uma operação intelectual que se esforça, por produzir determinadas inteligibilidades do passado e não sua cópia (STEPHANOU e BASTOS, 2005, p.417).

Para a compreensão das questões, que trouxe neste estudo, tateando a história da educação e a memória dos movimentos da vida de professoras rurais, busquei analisar os sentidos e os significados que atribuem à docência, à escola e aos alunos/as. Parti em busca de rastros, de marcas, de vestígios, de falas e de indícios. É o entrelaçar da história e da memória através da memória e da história de professoras, nos movimentos de suas práticas educacionais, experiências pedagógicas que este trabalho procurou enfatizar.

A construção dos dados da pesquisa se fez, portanto, através da articulação e da mediação da teoria, da cultura, do tempo, do espaço e da subjetividade da pesquisadora. Como refere Stephanou e Bastos (2005, p. 417), “não existe qualquer objeto intelectual ‘natural’, os próprios temas das ciências humanas são produto de formações discursivas historicamente contingentes”, aproximando-nos, dessa forma, de uma leitura de “suspeição” sobre os objetos de estudo no sentido foucaultiano.

A transformação das marcas, dos vestígios, das pistas pelos pesquisador/as são operações particulares, que se organizam em leituras do passado, na produção do discurso ou da narrativa. Disso, posso dizer que a memória não sendo história, e operando como um indício, um vestígio, permite ao/à pesquisador/a produzir releituras e resignificações de

trajetórias vividas e experimentadas por mulheres e homens que, no ato de lembrar, também, esquecem (NORA, 1993).

As diferentes formas com que cada história é narrada geram lembranças que trazem nuances de marcas, descontinuidades, partes do que foi. São possibilidades que afloram como documentação que, sob outros vértices, seriam impossibilidades de inteligibilidade. A narrativa oral como “lugar de memória”, como sinaliza Nora (1993), traz a visibilidade de sujeitos que são constituintes dos processos da história.

Vale destacar que o ato de narrar envolve a complexidade das significações no tocante ao discurso do sujeito quando elaboram sentidos às suas lembranças. Como todo conhecimento, a narrativa oral é também parcial, assim como nas demais fontes do conhecimento, existe a construção da realidade, reveladas em práticas discursivas. Lembrando Foucault (1992, p. 374):

[...] as condutas do homem aparecem como querendo dizer alguma coisa; seus menores gestos, até em seus mecanismos involuntários e até em seus malogros têm um sentido; e tudo o que ele deposita em torno de si, em matéria de objetos, de ritos, de hábitos, de discursos, toda a esteira de rastros que deixa atrás de si constitui um conjunto coerente e um sistema de signos.

Diante disso, é possível pensar que o sujeito ao elaborar sua narrativa,

[...] revela pedaços do passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados [...] através desses pedaços temos a sensação de que o passado está presente. A memória, já se disse, é presença do passado [...] mas concordamos todos que a impossibilidade de restabelecer o vivido é coisa dada (ALBERTI, 2004, p.15).

Dessa forma, a investigação, ao delimitar como objeto de estudo as memórias de professoras rurais, teceu tramas para a construção da documentação oral como possibilidade de trazer dimensões da memória coletiva, do entorno onde os sujeitos, aqui, colaboradoras na construção desta história, constituem-se sujeitos plurais. Portanto, nessa esteira, vale destacar: “não existe filme sem cortes, edições, mudanças de cenário” (ALBERTI, 2004, p.15).

Através dessas considerações, a pesquisa historiográfica renova-se, o trabalho com memórias docentes sinaliza a compreensão de trajetórias vividas que vêm de lugares distantes e diversos. Aqui, neste estudo, o olhar volta-se para a memória feminina de mulheres professoras rurais. A produção de significados do documento oral, que emerge da narrativa, é atravessada por outras representações seja de educação, classe, de geração, religiosa, étnica.

Segundo Halbwachs (2006, p.72), “para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade”.

O trabalho com a memória permite que adentremos lentamente em cenários talvez nunca visitados, são recortes que as pessoas trazem de seus itinerários. Merece uma ressalva, as abordagens historiográficas que se valem das fontes orais, sejam tomadas com cuidado, para que não incorramos a, entre o processo relação investigador/investigado, estabelecer-se uma construção artificial e idealizada do relato oral (BOURDIEU, 2006). Em texto clássico, *A Ilusão Biográfica*, o autor alerta que o trabalho com biografias, narrativas pessoais, há o cuidado para que não nos equivoquemos, ou seja, a idealização do narrador, ao narrar sua vida, “descreve a vida como um caminho, uma estrada, uma carreira, com suas encruzilhadas, seus ardis, até mesmo suas emboscadas” (BOURDIEU, 2006, p. 184).

Aqui, busquei escutar “saber ouvir e contar” como refere Alberti (2004) e de como, através da memória, professoras rurais atribuíram sentidos e significados à escola, à docência e aos alunos/as da escola rural que a elas marcou. Possibilidades que o campo educacional, hoje, fortemente, ancora-se nas abordagens biográficas, cada vez mais presentes nas pesquisas em educação. Caras e necessárias para possíveis descortinamentos dos discursos naturalizados ao longo da formação e da organização das instituições escolares. Para pensar tantos discursos postos ao longo do tempo, nada mais sensato e urgente do que ouvir seus sujeitos. A narração extrai temáticas sem compromisso com a linearidade, traz recortes sem preocupações cronológicas. São imagens traduzidas e selecionadas pelo narrador,

A narração é uma forma artesanal de comunicação [...] o passado revelado desse modo não é o antecedente do presente, é a sua fonte [...]. Entre o ouvinte e o narrador nasce uma relação baseada no interesse comum em conservar o narrado que deve poder ser reproduzido [...]. A história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos [...] o narrador está presente ao lado do ouvinte. Suas mãos, experientes no trabalho, fazem gestos que sustentam a história, que dão asas aos fatos principiados pela sua voz. Tira segredos e lições que estavam dentro das coisas [...]. A arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana (BOSI, 1994, p.88-90).

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para responder às questões que trouxe para a investigação neste estudo, tendo como interlocutoras professoras rurais e, como objeto de estudo, suas memórias, gostaria de antemão de clarear o que alinharei como busca.

Posto isso, diria que questionar o espaço da docência rural, situar o território do entorno da escola rural e recortar para este espaço as elaborações significadas das colaboradoras deste trabalho é entrelaçar a história dos sujeitos que viveram uma experiência e dar sentido à sua história dentro da própria história. Embasada nisso, permito-me afirmar que “contradizer generalizações sobre o passado amplia, pois, a percepção histórica – isto é permite a mudança de perspectiva” (ALBERTI, 2004, p. 26).

O objetivo desta pesquisa foi buscar conhecer os significados da escola, da docência, dos aluno/as no espaço rural, pensá-los a partir das memórias das professoras rurais e, também, trazer suas possibilidades, enquanto professoras. Procurei restaurar a capacidade de resistirem às amarras da construção cultural e histórica, bem como enfatizar suas invenções de refazer suas trajetórias neste entorno.

O caminho pelo qual me orientei para analisar tais questões foi através da análise qualitativa tendo como método a História Oral na modalidade das histórias de vida. A História Oral tem estreitos laços com a Memória. Já dito, a memória é documentação histórica e o método da História Oral é o caminho de que nos valem para dialogar entre a teoria e os dados empíricos. A história oral traz os ecos dispersos, os olhares diferentes, o cenário revisitado, que nos permitem, assim, acrescentar outras dimensões, outras perspectivas para que

[...] as investigações educacionais, justamente por viabilizarem as narrativas dos sujeitos envolvidos. Deste modo, a história oral possibilita certo afastamento da documentação de caráter oficial das instituições educativas, que muitas vezes não traduzem as experiências vividas no contexto escolar (ALMEIDA, 2009, p. 221).

A composição de novas leituras do lugar o qual delimitei como espaço para ser repensado sugere que os dados construídos são rastros deixados pelas memórias das professoras, extraídos das possibilidades das suas lembranças e também dos seus esquecimentos. As narrativas que vêm das histórias dos sujeitos, que aqui embasam os meus relatos, são horizontes revelados, outros quadros educacionais que escapam à historiografia assentada na documentação entendida como oficial e escrita. Dessa maneira, a aproximação da história oral com a memória, como “lugares da memória” lembrando Nora (1993),

encontram-se nas narrações das professoras. As colaboradoras desta história são ao mesmo tempo sujeito/objeto de investigação. A narrativa faz parte das suas histórias, as professoras, ao dizerem destas revisitações, foram contadoras de suas vivências históricas, porque

Seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós seres humanos, experimentamos o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais: tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias (CONNELLY e CLANDINI, 1995, p. 11).

Ao contarem suas histórias desenhando e contornando os quadros da docência, da escola e dos alunos/as, faz-se necessário destacar que,

[...] a utilização de depoimentos ou relatos de alguém sobre si, tem como objetivo menos a busca da verdade e muito mais a identificação das condições de possibilidades para determinada narrativa emirja enquanto discurso (FISCHER, 2004, p.153)

2.1 Contextualizando a História Oral

Voltando ao início do que introduzi como caminhos metodológicos, é necessário sublinhar o que trago como história oral. A compreensão da história oral pode ser pensada como uma nova abordagem, que, nas últimas décadas, na pesquisa em educação no Brasil e mundialmente, ganha forte expressão.

A progressiva aceitação da história pela história universitária nos 25 anos está ligada ao aumento considerável das curiosidades do historiador. [...] Assim, na América Latina, não se pode separar o progresso da história oral da influência da escola francesa do *Annales*, que ambicionava uma história total. [...] O crescente interesse pela história das mulheres [...] não resta dúvida que a história oral teve um papel pioneiro desde os anos 70. [...] A utilização da fonte oral está, pois largamente difundida no mundo universitário, havendo certamente diferenças conforme o país (JOUTARD, 2006, p. 53-55).

Historicamente, podemos voltar o olhar para a História e encontrar a articulação desse método. Na antiguidade, os relatos e os depoimentos foram usados para a construção das narrativas históricas que descreviam acontecimentos do passado, como nas descrições empreendidas por Heródoto e Tucídides.

[...] é comum dizer que a história é tão velha quanto a própria história. Fala-se também que toda história antes de ser escrita passou pela oralidade. Houve época em que a história oral não era bem aceita pela comunidade intelectual de vários países, então, autores retraçaram o trajeto da oralidade remontando a uma

genealogia baseada no pressuposto de que os primeiros historiadores – como Heródoto, o ‘pai da história’ – estabeleceram a participação pessoal, o testemunho, como a base para descrever a ‘verdade’ do que se via. Daí a raiz da palavra história que, naquele tempo, na Grécia, significava ‘aquele que viu ou testemunhou’. Pode-se dizer que o ‘método’ de Heródoto foi a base para o ramo de história oral, conhecida por história testemunhal (MEIHY, 2000, p. 39-40).

Vale dizer que, assim como na antiguidade e na Idade Média, a oralidade como testemunho era fonte para a construção documental, em que depoimentos e relatos reconstituíam os acontecimentos. Épocas em que o recurso do gravador, para registrar relatos e depoimentos, não existia. Por tal, naquele contexto, o relato oral tinha como finalidade construir uma história

[...] por isso é que, no passado, ela se transmitia de uma geração a outra pela tradição oral e pela crônica escrita. [...] Quando não existe história alguma disponível, ela é criada. [...] O desafio da história oral relaciona-se, em parte, com essa finalidade social essencial da história. Essa é uma importante razão por que ela tem excitado tanto alguns historiadores e amedrontado tanto outros (THOMPSON, 2002, p. 20-21).

Há, na contemporaneidade, historiadores/as céticos quanto essa ser considerada um método. Ou, para tantos outros, uma metodologia. Traz aspectos subjetivos da experiência humana, sendo esta uma característica muito presente e ressoante nas fontes orais. Diria que a história, aqui como a tomo, é um método histórico, que, através do tempo e dos lugares onde ganhou adeptos, tornou-se uma prática de pesquisa histórica, cujas modalidades e concepções são bastante variadas.

A história oral poderia distinguir-se como um procedimento destinado à constituição de novas fontes para a pesquisa histórica, com base nos depoimentos orais colhidos sistematicamente em pesquisas específicas, sob métodos, problemas e pressupostos teóricos explícitos. Fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos ‘outros’ (LOZANO, 2006, p. 17).

Nessa perspectiva, vale comentar que a expressão história oral “é uma nomenclatura nova. Na verdade, a história oral é tão antiga quanto a própria história”. “Ela foi a *primeira* espécie de história” (THOMPSON, 2002, p. 45).

Podemos dizer que a história oral, não tão nova, assume o caráter do novo como abordagem qualitativa nas pesquisas históricas, com enfrentamento à oposição das vertentes mais tradicionais da pesquisa histórica. As críticas a elas são direcionadas ao caráter subjetivo das fontes orais, estas, sob o olhar de historiadores tradicionais, são como depoimentos orais,

[...] fontes subjetivas por nutrirem-se da memória individual, que às vezes pode ser falível e fantasiosa. No entanto, a subjetividade é um dado real em todas as fontes

históricas, sejam elas orais escritas ou visuais. O que interessa em história oral é saber por que o entrevistador foi seletivo ou omissivo, pois essa seletividade com certeza tem o seu significado. Além, disso, este século é marcado pelo avanço sem precedentes nas tecnologias da comunicação, o que abalou a hegemonia do documento escrito (FREITAS, 2002, p. 19).

Posto isso, diria que o trabalho no campo da pesquisa histórica e, especificamente, na área em educação, traz das experiências, das narrações, dos seus sujeitos, possibilidades de novas versões da história, dando espaço para múltiplos narradores. De tal forma, sua atividade constitui-se mais democrática, cujas implicações permitem que um grupo, uma comunidade, sujeitos de instituições, neste caso, instituição docente, a partir de suas vivências, façam a reconstrução da história. Vale dizer que a reconstrução, através do método da história oral, implica reinterpretar o passado, sinalizando que cada sujeito é personagem da história e de seus processos.

Como método a história oral se ergue segundo alternativas que a privilegiam como atenção central dos estudos. Trata-se de focalizar os depoimentos como o ponto central das análises. Para ser valorizada metodologicamente, os oralistas centram sua atenção, desde o estabelecimento do projeto, nos critérios de recolha das entrevistas, no processamento delas, na passagem do oral para o escrito e nos resultados. Para ser garantida como método, as fontes orais precisam ser ressaltadas como o nervo da pesquisa e sobre elas os resultados são efetivados (MEIHY, 2000, p. 31).

Aqui, neste estudo, a história oral serviu como método, os depoimentos, os relatos, ou como prefiro chamar, “as conversas” que me foram confiadas pelas interlocutoras, não foram coletas de depoimentos, ou seja, não me vali da história oral como ferramenta, como refere Meihy (2000, p. 32), “usada como ferramenta, a história oral equivale a simples depoimento e nem merece ser reconhecida como tal”.

A partir dos anos 90 do século XX, assistimos no Brasil uma fecunda discussão acerca dos projetos desenvolvidos a partir da história oral. Vale lembrar que, no Brasil, uma das primeiras experiências com história oral ocorreu em 1971, em São Paulo, no museu da Imagem e do Som (MIS).

[...] tampouco podemos deixar de destacar os projetos de história oral e história de vida do Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU) da Universidade de São Paulo, e, ainda o trabalho solitário, pioneiro e interdisciplinar de Ecléa Bosi, que em sua obra *Memória e Sociedade: lembranças de velhos* (1979) reconstrói a história da cidade de São Paulo por meio do registro da memória de idosos (FREITAS, 2002, p. 17-18).

Embasada nisso, diria que a história oral e sua articulação com a memória tornaram-se um debate aceso, pertinente, para que outras fontes passassem a ser consideradas relevantes por parte de pesquisadores/as, que assumem novas posturas teóricas. Do olhar, ainda, cético,

por parte de historiadores/as que a resistem, penso que essa postura resistente reflita os ranços positivistas do século XIX que adentraram ao século XX, persistindo em espaços do XXI. Há que pensarmos que essa crítica e resistência

[...] insiste na exatidão, comprovação dos fatos, documentação e neutralidade do historiador. Estas características pareciam, durante largo tempo, não só plenamente alcançáveis, como acessíveis somente se o historiador se apoiasse em fontes escritas ‘fidedignas’ (LOURO, 1990, p. 21-22).

Nesses enlaços teóricos, é possível dizer que o método da história oral subverte para a educação uma contribuição rica, visto seu caráter revisionista. Uma abordagem que traz representações das singularidades do cotidiano das escolas, das salas de aula, das relações professor/as-alunos/as, das tensões da vivência pedagógica, “pode iluminar os lugares ocultos da vida escolar; apontar as formas mais sutis de resistência desenvolvidas pelos diferentes agentes do processo educativo” (LOURO, 1990, p 22).

A postura que a autora sinaliza reforça o que me espreita há tempos. As histórias vividas pelos sujeitos, pelas professoras, aqui, especificamente, são ensejos pelos quais consegui a aproximação com a vivência histórica. Vivência revisitada não pelos dados estatísticos, pelos relatórios, pelas atas. Nesses documentos, a densidade da experiência é um elemento de difícil apreensão ou até mesmo se faz ausente.

Dessa perspectiva, o método da história oral trouxe-me o elo com a história das mulheres, cujo campo de pesquisa me sinto provocada a olhar com mais atenção, e que é fortemente próxima da educação. Valendo-me de um comentário de Guacira Louro (1990, p.23), “[...] Michelle Perrot usa uma expressão interessante, quando diz que ‘o desenvolvimento recente da história dita ‘oral’ é de certo modo uma revanche das mulheres”.

Como já destacado, grupos que a história mais os imaginou do que os conheceu, como no caso das mulheres, dos negros, dos operários, dos camponeses, e tantos outros exemplos, são, nesta abordagem histórica, constituintes de uma história. Esta, por sua vez, se faz na narrativa desses sujeitos, que contam, que lembram suas trajetórias. Essa cumplicidade entre aquele que ouve e aquele que fala, é o que chamo de escuta sensível, ou como diz Alberti (2004, p. 10), “antes de tudo, é preciso saber ‘ouvir e contar’: apurar o ouvido e reconhecer esses fatos, que muitas vezes podem passar despercebidos”.

A história oral é um caminho fecundo, cuja aproximação entre a história e a memória abre importantes fissuras para que a pesquisa educacional, aqui, neste trabalho, traga a dimensão do não dito, do não-oficial. “[...] A arte da narração não está confinada nos livros,

sem meio épico, é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que escutam [...]” (BOSI, 1994, p. 85).

Assim, ao aproximar-se da história oral como método de pesquisa, faz com que esclareça suas modalidades, permitem esclarecer as maneiras como pesquisadores/as a tomam para organizar seus projetos de investigação. Certamente, o caminho escolhido dependerá do que nos propomos a responder. De tal forma, vale lembrar que a abordagem da história oral, como alguns autores a concebem, enfatiza-a sob três formas: “Há três modalidades de história oral: de vida, temática, tradição oral. As três formas de história oral – de vida, temática e tradição oral – dependem de entrevistas com pessoas [...]” (MEIHY, 2000, p. 35).¹⁴

2.1.1 Histórias de Vida: palavras anunciadas

Para a composição deste trabalho, a história oral se deu na modalidade da história de vida, porque a aproximação com tal forma apresentou-se como uma das possibilidades para que eu respondesse ao que propus como problema para esta investigação. Dito isso, ressalto, as memórias das professoras, enquanto objeto de estudo, não pretenderam “dar vozes às mulheres” ou “aos silenciados” e, sim, possibilitar o emergir de um viver, de um sujeito, autores/as de suas escolhas, ou impossibilidades, que se sobressaem nos indícios de suas significações através de palavras anunciadas.

[...] a história de vida é uma adequada alternativa para articular a dimensão individual, ou seja, a vida experienciada por determinada pessoa aos fenômenos sociais mais amplos. Vida aqui não é encarada apenas como um conjunto de eventos, mas como acontecimento vivido num determinado tempo e lugar (es) e sob algumas circunstâncias. [...] a história de vida como a concebemos vai além do enfoque pessoal da história. Ao focalizar o indivíduo é possível dimensioná-lo no contexto mais amplo [...] percebemos esta abordagem como uma das mais eficazes justamente por permitir que se venha a compreender, a partir da diversidade, as múltiplas especificidades que constituem a complexidade humana (FISCHER, 2004, p. 152-153).

No contexto das pesquisas em educação para a construção do conhecimento, que se dá na perspectiva da fonte oral enquanto produção de documento histórico, surgem histórias de vida a partir do método da história oral que me induzem a analisar, com olhares mais acurados, referências e sinalizações que teóricos/as assinalam:

¹⁴ Para aprofundamento das modalidades da História Oral ver Meihy (2000 p.61-75).

Dilthey afirmava que nas ciências culturais não se lida com objetos inanimados que existem fora de nós ou com um mundo de fatos externos e cognoscíveis objetivamente. O objeto das ciências culturais refere-se aos produtos da mente humana que estão intimamente conectados com as mentes humanas, incluindo sua subjetividade, emoções e valores (SANTOS, 1995, p. 25).

Na perspectiva deste trabalho, as histórias de vida, que envolvem “a narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa” (MEIHY, 2000, p.61), foram o “nervo” de sustentação dos dados construídos, mediados entre pesquisadora e colaboradoras desta história. As professoras, ao falarem de seus sentidos e de suas significações, trouxeram na narração, também, a subjetividade, que é, segundo Meihy (2000, p.61), na perspectiva da história oral de vida, “sua força”.

Cabe destacar o que já tentei esclarecer, que o trabalho com a modalidade da história oral e, também, na especificidade, das histórias de vida, o que não procurei foi a verdade. A força, a sua potência, reside na vivência. “A experiência deve, desde logo, ser o alvo principal das histórias orais de vida, pois não se busca a verdade e sim versão sobre a moral existencial” (MEIHY, 2000, p. 62).

Neste trabalho, a história oral – modalidade de histórias de vida serviu, enquanto método, para a construção das fontes. Portanto, sua escolha não foi aleatória, as histórias de vida na perspectiva desse método, através da elaboração do projeto, pensado sob aspectos como os critérios para a escolha das colaboradoras, o roteiro para as entrevistas, foram cuidados que possibilitaram a efetivação do trabalho.

Diante de tais considerações, é necessário ter clareza com quem vamos trabalhar, porque os sujeitos escolhidos são de fato relevantes, para o que nos propomos responder. Aqui, nesta investigação, os critérios que elenquei como principais foram a trajetória vivida na docência rural, trabalhar e residir na comunidade rural e que houvesse diferença de geração. Outro critério priorizou que uma das colaboradoras exercesse a docência na escola rural, mas que residisse na cidade. Dessa forma, os sentidos e os significados ao se entrecruzarem trouxeram elementos que ora se alteram, ora permanecem.

Certamente, ao valer-me destes critérios e ao aproximar-me das professoras, guiei-me pelos objetivos da investigação e suas disponibilidades em serem colaboradoras desta história. Posto isso, diria que

[...] a escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. [...] convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos (ALBERTI, 2004, p. 31-32).

Vale dizer que, mesmo tendo estes critérios claros, a definição de quem seriam as colaboradoras, não se encerrou em regras rígidas. Aos poucos, tentei ir dando contornos, articulando o espaço do ensino rural com a docência e quem poderia e tinha algo a me dizer. Dessa maneira, a pesquisa ouviu histórias de professoras, que iniciaram as atividades docentes em 1954 e outras nos anos 80. Assim, os sujeitos, aqui presentes, ainda estão ligados à história da docência rural.

O desenvolvimento do trabalho com a história oral exige que tenhamos, além do conhecimento e da disponibilidade, sensibilidade, essa, sem dúvida, é a marca que imprime ao trabalho a presença da “ponte interpessoal” de acordo com Errante (2000).

O primeiro contato com as colaboradoras deste estudo deu-se através de uma das professoras, que eu a conhecia da escola em que fiz meu estágio ainda na graduação. Assim, iniciei os primeiros desenhos da investigação. Esses são momentos bastante tensos, visto, ainda, não existir, ao menos, nesta experiência, contato algum entre pesquisadora/entrevistadas. Penso que, a partir desse momento, há o que chamo do estabelecimento de afetos, de ligações de cumplicidade, é o nascer da aproximação.

Em cada entrevista, o primeiro contato é quase um momento de catarse, em que entrevistado e entrevistador deixam entrever suas expectativas, desejos e ansiedades. A entrevista estabelece uma parada no cotidiano do sujeito. Afinal, o narrador, ao aceitar participar da pesquisa, é convidado a ‘voltar atrás no tempo’ e, assim, sua memória inicia um operação no sentido de reconstruir vivências do passado que hoje são consideradas marcantes (ALMEIDA, 2009, p. 225).

Na perspectiva do trabalho com fontes orais, as narrações, elaboradas pelas colaboradoras, são a essência do trabalho. Ao iniciar este processo com as entrevistas, trazia, em mim, certa expectativa, curiosidade, procurava legar à experiência um sentido de desafio. Os primeiros contatos, as primeiras trocas de palavras, o descortinar de relações, trouxeram-me tensões e muita ansiedade. A cada nova aproximação parece que as palavras de Tedesco (2004, p. 32), se presentificavam: “Lidar com memória é mexer com gente”.

Em face disso, os momentos das entrevistas, ou como preferi nominá-los, “conversas”, despontaram como tempo do emergir aquilo que de mais humano trazia eu guardado: ouvir a quem a mim confiava histórias e suas memórias. São momentos intensos, podemos cair na armadilha, ouvir o que desejamos e idealizar lembranças e pessoas que não existem.

[...] precisamos saber e conviver com o fato de que expectativas, frustrações, possíveis idealizações e surpresas compõem o cenário das entrevistas. E assim, quando desisti de buscar histórias que eu queria ouvir, consegui perceber melhor o potencial e a riqueza das narrações que tinha colhido (ALMEIDA, 2009, p. 226).

No momento em que a experiência revelou-me essa ressonância, essa extração do rico e do estranho, como refere Hannah Arendt (2003), cindida entre o pensar e o fazer, parece-me que, no instante da escuta, entendi que mais perto do pulsar da vida estávamos eu e elas. Juntas, iniciávamos um novo caminhar rumo a uma história se reinventando através de palavras anunciadas, em vozes de sujeitos que ora trago para apresentar.

Esta história se passou em Santiago-RS, no ano de 2009, na comunidade rural de Vila Flores, hoje, Florida, distrito deste município. Na oportunidade, três professoras da Escola Estadual Moisés Viana trouxeram relatos de seu tempo, emprestaram-lhes sentidos e envolveram de significados a docência, a escola e os alunos/as. Assim como revoadas de um vento, recrudesceram lembranças que outrora pareciam adormecidas e que, à força de seus relatos, reconstruíram-se uma vez já anunciadas em palavras.

2.1.2 As histórias de quem narra: sujeitos que se apresentam

Professora Nilda e Seu Tempo...

*Sou uma pessoa simples, leio até hoje. Servi assim, sou professora e continuo professora
(Nilda).*

Diante de mim uma pessoa simples, como ela mesma se define. Olhar atento, gestos lentos, postura que faz com que lembre como é bom, ainda, encontrar pessoas com atitudes educadas. Ao falar, procura o meu olhar. Assim, parece-me ser este o registro de como ficou entre ambas a primeira impressão.

Não a conhecia, minha aproximação se deu através da professora Clara, que me orientou, ao conhecer a proposta desta pesquisa, que a professora “Leca”, assim chamada pelos amigos mais íntimos, poderia me ajudar. Era o mês de junho, corria o ano de 2009, eu, tendo em mãos seu telefone, ligara e pedira que conversássemos. Momento que traduziria como é difícil e desafiante entabular um diálogo pela vez primeira e entre seres desconhecidos. Dona Nilda moradora da Florida, comunidade rural, distrito do município de Santiago-RS, há seis meses mantém uma residência em Santiago, o que ajudou muito.

Logo, ao chegar a sua casa para o primeiro encontro, em Santiago, apresentei-me, conversamos, expliquei-lhe a proposta do trabalho. Confesso que me senti bastante ansiosa, diante, talvez, das expectativas que criara. Penso que eram os primeiros prenúncios da construção da nossa “ponte interpessoal”, nas palavras de Errante (2000).

Não quero, aqui, imprimir uma descrição. Tentarei dizer de sensações que chegaram e imprimiram a marca, presságio de empatias, que delinearía, em concreto, as impressões de uma pessoa que desde logo, admirei. De voz calma, olhar atento, passos firmes, aos 79 anos, trazia a vida, a força e a alegria em cada olhar e palavra. Nesse primeiro encontro, conversamos por cerca de duas horas, parece que, desde então, já éramos conhecidas. Aos poucos, suas palavras foram compondo histórias, lembranças, idas e vindas no tempo e que o vento não conseguira apagar. Fiquei, diria, extasiada, não por ter diante de mim uma professora “com histórias inéditas”, mas por compartilhar aquilo que, no momento da escuta deste primeiro encontro, eu recordava de tantos excertos de autores/as, que trabalham com as histórias de vida e de memória.

Nessa mágica do momento, tracei elos entre aquilo que a teoria dizia e o que a prática, diante de mim, desvelava. Era o início do “desenho investigativo” (ALMEIDA, 2009, p.224). As “conversas” que tivemos foram muitas até realmente gravarmos o que disse, o que ouvi e que o que haveríamos de dizer. Em dado momento, houve um desvio no percurso que merece ressaltar, logo trago essas intensas e tensas vivências de uma pesquisadora em sua trajetória.

Das tardes de inverno à entrada de um verão chuvoso de 2009, entre um chá e as lembranças, as trocas de ideias, percebi que D. Nilda era uma pessoa de contundentes posicionamentos, eclética, leitora voraz,

[...] os livros sempre existiram na minha casa. Meu pai sempre leu, escreveu, tinha a sala dele, um escritório muito bonito que até está, ali, na sala do Dr. Valdir, que é meu sobrinho e neto dele, a gente deixou [...] para o Valdir e daí, ta do mesmo jeitinho, muitos livros. Então eu, desde pequena, o livro foi, eu logo visualizei ele! Eu não lia, mas eu já via as gravuras e, eu já tinha não sei como, noção que formava uma história. Porque eu levava o livro para meus irmãos, os que estavam em casa, assim, pra já me contarem a história. “Eu ia, contando com eles aquela história, reunindo” (Nilda).

Professora Nilda sempre residiu em Florida, comunidade rural em que nasceu, casou-se e trabalhou durante 40 anos, como professora, na Escola Estadual Moisés Viana, de 1954 a 1993, quando se aposentou. *Vila Flores*, até 1938, como era conhecido o lugar, passou a se chamar Florida, distrito do município de Santiago-RS, distante, aproximadamente a 42 km da área urbana. De família de onze irmãos, falava com nostalgia da infância,

[...] tenho muitas lembranças assim que vem [...] de grupo de primos, tempo dos amigos, a música que ele (refere-se ao pai) colocava nas festinhas de aniversário, um tempo bom, né, desse convívio, e nos reunimos, era assim muito alegre, as brincadeiras faziam parte do meu lazer [...] (Nilda).

Do início da escolarização...

[...] eu era fascinada por livros, [...] e eu então já queria aprender a ler pra chegar em todos.[...] eu acho que desde 4 anos , porque 5 anos , 5 anos eu já sabia alguma coisa, 5 anos (pensa). Foi assim, um período pra mim esperar pra mim entrar , na, começar a iniciar na escola. Não recebiam *naquele tempo*, lá, não tinha jardim, né, não tinha esses pré, não tinha nada, né. Tinham que ir me levando né, e eu já pronta pra querer partir pra, pra uma coisa maior (Nilda).

As lembranças surgiam, soltando pedaços em nostálgicos recortes, como se o passado pedisse chegada para as palavras que flutuavam da boca e encontravam guarida no eco das recordações. Expressões avulsas que se amalgamavam, em alguns momentos, com o olhar distante, cujas emanções desejavam ir ao encontro de lugares, de pessoas, que, aqui, já não estão. Naquele instante, já me sentia bastante envolvida diante de uma pessoa que a mim confiava suas memórias nos rastros de suas lembranças carinhosamente enclausuradas no seu tempo e num vento agora tão nosso.

A lembrança recoloca a esperança na capacidade de recuperar alguma coisa que se possuía um tempo que se esqueceu. Nesse sentido, a memória precede cronologicamente a lembrança e pertence à mesma parte da *alma* a que pertence à imaginação. Ela passa a ser um recolhimento de imagens com o acréscimo de uma referência temporal. Nesse sentido, a reminiscência não é algo passivo, mas é sempre uma tentativa de recuperação de um conhecimento ou sensação já existente anteriormente. É por isso que relembrar implica um esforço deliberado da mente, uma espécie de escavação ou de voluntária busca entre os conteúdos da consciência, seja numa perspectiva racional, ou, então, como expressão individual ou coletiva (TEDESCO, 2004, p. 35-36).

Assim, entre um encontro e outro, histórias contadas, D. Nilda e eu fomos construindo laços de cumplicidade, nos tornamos menos estranhas. Inicialmente, perguntava-me: porque alguém que não me conhece confiaria suas histórias e lembranças? Penso que os encontros, aos poucos, permitiram que criássemos maior aproximação e cumplicidade. “O ato de ouvir exige atenção, tranquilidade e certa capacidade de descentramento, ou seja, de tentar colocar-se no lugar daquele que fala para melhor compreendê-lo” (ALMEIDA, 2009, p.227).

Passado algum tempo, no mês de setembro, fui a Florida, dia 24, pela primeira vez. Um lugar bucólico entre coxilhas de pastos verdes, poucas casas. Logo avistei a escola e, próximo dali, uma casa de paredes guardadas pelo tempo. Uma casa que guardava a memória daquele lugar. O pai de D. Nilda, seu Valentin, foi vice-prefeito do distrito e ela contou que a casa deles era um lugar de reuniões e, também, quando professoras que vinham de outras cidades, procuravam a seu pai e hospedavam-se em sua casa.

[...] na minha casa, eu não sei se porque meu pai era, naquela época, vice- prefeito, elas já chegavam , procuravam, aquelas pessoas, assim que queriam trabalhar e

felizmente, todos, tiveram professores de Uruguaiana, de Livramento, de São Borja, ah, e de muitos lugares [...] (Nilda).

A residência em que mora hoje com a irmã, D. Nilce, que eu poderia considerar como uma “coadjuvante” nessa história, passou a servir como cenário para capturar o passado na docência da entrevistada. Mais velha do que D. Nilda, todavia portadora de um humor e de receptividade agradável, muito colaborou para o enriquecimento de nossos diálogos. Um dia me disse uma frase que guardo e guardarei com imenso carinho: “Se vê que tens paixão pelo que fazes”. Essa, entre tantas passagens, serviu como a energia propulsora para eu construir esta história.

Bastidores de encontros...

Voltando à cena, D. Nilda, nesse dia, quis me levar até a escola, que ficava próximo à sua casa para eu conhecer o lugar, mas, principalmente, para buscarmos uma caixa em que havia guardado fotografias, materiais, recortes acumulados durante os anos em que trabalhou. Disse-me que, no dia em que se aposentou, achou que deveria deixar aquelas “recordações” na escola, porque sentia como um “dever ético” devolver para a escola o que era da escola.

Foi, a partir dali, que algo delicado e constrangedor começara a se desvendar. Ao chegarmos à escola, fomos recebidas pela diretora, que nos levou até a sala dos professores/as. Lá, D. Nilda explicou o meu trabalho e, inesperadamente, a diretora olhou para mim, sugeriu alguns nomes de professoras para eu entrevistar e, ainda, que eu deveria fazer a história da escola. A partir disso, captei o significado da sugestão do pedido dela para que tirássemos uma fotografia ao lado do patrono da escola, chamada Moisés Viana.¹⁵

Dessas turbulentas informações, calei-me constrangida e melancólica. Percebi que D. Nilda calou-se também. O mais grave veio a acontecer. A professora, responsável pela “caixa” dos guardados da professora Nilda, informou que a mesma fora incinerada. Diante disso, a história escrita, esperada para se revelar através de detalhes zelosamente acumulados no decorrer de uma vida inteira enquanto professora, estava, irremediavelmente, perdida. O resgate da história de vida da professora não mais poderia acontecer com base naqueles guardados. Saímos quietas da escola. Naquele momento, entendi que a caixa que havia sido queimada, tinha um nome. A partir daquele instante, passaria a nominá-la de “guardados de

¹⁵ Fotografia em anexo, recebida em 24 de setembro de 2009, na Escola Estadual Moisés Viana- Florida - Santiago-RS

afetos”, expressão que melhor poderia dizer e simbolizar o que o momento e aquele gesto custaram.

Essas passagens, como momentos tensos do processo da pesquisa, devem ser narradas, porque o trabalho com histórias de vida envolve pessoas, subjetividades. Vidas são remexidas, emoções são tocadas. Disso advém a importância dos laços de cumplicidade, uma vez que “o historiador, ao possibilitar a fala, torna-se também, parte de uma cumplicidade de emoção” (TEDESCO, 2004, p.135).

A história com D. Nilda foi rica de momentos, os quais, para mim, enquanto pesquisadora que se relaciona com os sujeitos, aqui, com as professoras/ colaboradoras na investigação, permitiu que entendesse a relevância da expressão “ponte interpessoal” de Errante (2000). Vale lembrar porque reitero a importância de deixar claro que a história oral, aqui, neste trabalho, é método. Não pretendi coletar dados e amostragens. Vivenciei e compartilhei experiências trazidas de trajetórias vividas, de memórias que são “[...] uma espécie de caleidoscópio, composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios” (STEPHANOU e BASTOS, 2005, p.420).

A partir dessas reflexões, nos bastidores desses encontros, tão logo voltei à sua casa, ainda, naquele dia, lá, na Florida, D. Nilda me mostrou um pequeno *monóculo de slide*, muito usado em outras épocas para se olhar pequenas fotografias. Antes da despedida, perguntei-lhe se me emprestaria o objeto para eu ampliar e guardar a foto tirada em frente à escola, na década de 1970. Ela concordou. Trouxe-o comigo porque serviria como registro único do que restara dos “guardados de afetos”, da história da docência, registrada em fotografia, da professora Nilda. Dias mais tarde, ampliei e coloquei-a num porta-retratos.¹⁶ Daquela imagem, esmaecida pelo tempo, surgiria o vento que reconstituiria o histórico docente da educadora e, amparado na oralidade, dar-se-ia o início de um recomeçar.

Do regresso da Florida, passaram-se quatro dias, antes de eu viajar, para o XV Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação em Caxias-RS, no final de setembro. Para minha surpresa, D. Nilda me ligou, antes de eu viajar, informando-me que, por motivos emocionais, seu médico achava melhor que não continuasse o trabalho. Acrescentara que iria colaborar em tudo de que eu precisasse, mas que não gravaria entrevista. A sensação que tive foi de tristeza e de perda. Isso posto, diria que os acontecimentos vivenciados, lá, na escola, foram bastante decisivos para tal gesto e, naquele

¹⁶ Fotografia em Anexo

instante, o que fiz, entre a perda e a tristeza, foi esperar os dias correrem, para que se efetivasse uma nova aproximação.

Como acontece com outras questões mais vitais, aprende-se melhor a história oral experimentando-a, praticando-a sistemática e criticamente; mantendo a disposição de voltar atrás reflexivamente sobre os passos percorridos, com a finalidade de melhorar cada vez mais o nosso desempenho (LOZANO, 2006, p. 25).

Dessa forma, esse “episódio” exemplifica, ao menos para mim, enquanto pesquisadora, a importância de não me valer da história oral como mera técnica, mas considerá-la como um exercício de reflexão teórica articulado ao trabalho de campo, “maior ligação e vínculo pessoal com os sujeitos estudados” (LOZANO, 2006, p. 24).

Passados dois meses, iniciando o mês de novembro, liguei para D. Nilda. Muita atenciosa, disse-me que estaria na cidade e eu, sinceramente, não sei se agi como estratégia, ou, simplesmente, uma atitude simples, educada, sem intenções, mas lá, no fundo, guardava uma ponta de esperança para que nossos laços de cumplicidade se reascendessem. Quando cheguei a sua casa, em Santiago, já era início das chuvas, que se estenderam pelos meses de novembro e dezembro. Fui recebida por Nilda e Nilce e, assim, meio tímida, entreguei-lhe um pequeno presente. Ela sorriu, abriu-o e olhou sua foto, aquela do “*monóculo de slide*”, guardada em um porta-retratos. Agradeceu-me, sorriu e o colocou bem à vista, em cima da televisão.

Nossa conversa se estendeu, como sempre, por mais de duas horas. Eu, Nilda e Nilce, acompanhadas de recordações e lembranças, barulho de chuva, chá,... Calada, reflexiva, me perguntava: será que lhe pergunto sobre nossa entrevista gravada? Ao levantar-me para ir embora, ela me diz: “quando podemos marcar a entrevista”? Sorrio, discretamente, mas confesso: eis ali, redivivo, o instante que aguardara, ansiosamente, por dois meses. Era o recomeço de uma história interrompida... Entre perdas e tristezas diria que aquele momento foi o instante que senti a força da nossa “ponte” como testemunho da mutação do abstrato em concreto, reforçados pelas palavras de Thompson (2002, p.43):

O historiador oral tem que ser um bom ouvinte, e o informante, um auxiliar ativo. Como diz George Ewart Evans, ‘muito embora os velhos sobreviventes fossem livros ambulantes, eu não podia apenas folheá-los. Eles eram pessoas’. Também, os historiadores são pessoas. Eles vieram com um objetivo, obter informações, e se, no fundo, estão envergonhados disso, não deveriam ter vindo. Um historiador que apenas se envolve com uma reminiscência casual coletará informações interessantes, mas desperdiçará a oportunidade de obter a evidência crítica para a estrutura do debate e da interpretação histórica.

Juntas, ao longo dessas interlocuções, continuamos a construir esta história, plasmada em mais encontros. Devido às chuvas incessantes, do mês de dezembro de 2009, gravamos duas “conversas” em sua casa, em Santiago. Diante de papéis espalhados pela mesa, fomos tecendo um diálogo tranquilo entre emoções, lembranças e silêncios... Momentos sublimados pelas recordações que, clamando por liberdade, materializarem-se em palavras escritas e pousarem em histórias de vida. D. Nilda se emocionou várias vezes. Com um pequeno lenço, enxugava as lágrimas, num dado momento, com a voz embargada, disse-me:

[...] Vem à tona assim muitas recordações agradáveis. Apesar dos meus sentimentos (emoção, chora) assim serem tocados, né, pela ausência (chora) de muitos que já não tenho (chora) e eu tenho assim o dever cívico (enxuga as lágrimas). O dever de participar, o dever de ajudar com o pouco que eu sei, aqueles que muito pedem pela área rural, pelo filho da área rural, pelo aquele aluninho que tá lá distante, necessitando dum, de uma boa vida, dividir seus passos, para que ele chegue no alto. Como muitos já chegaram. [...] Foi muito bom eu ter encontrado assim, você no meu caminho. Uma nova relação. [...] Eu fico agradecida pelas palavras bonitas que me disseste. Não sei se as mereço. [...] Muito obrigada. Me coloco à tua disposição na Florida, a casa simples, de gente simples como eu te disse, sou aquela pessoa que sempre está de portas abertas para quem quiser crescer (Nilda).

O estreitamento dessa relação , em que a confiança e a sensibilidade se entrecruzaram, permitiu que o tempo da professora Nilda, assim, em pequenos sopros de ventos, fosse chegando, remexendo, atribuindo sentidos e significados às suas representações centradas no ensino rural. Mais adiante, voltaremos a desfolhear essas páginas iniciadas... Apresentada em palavras anunciadas, Nilda, me argumentou sorrindo:

[...] Eu continuo [...] sendo professora e continuo como estudante, como professora, como amiga, e, sempre assim, colocando os valores morais acima, os espirituais acima dos, desses valores de, de consumismo, de querer aparecer, de luxo, de coisa assim. Eu acho assim que o valor todo está no valor moral, espiritual e ético (Nilda).

Palavras de Clara...

Eu venho de uma família de, eu e meu irmão, [...] eu sou a mais nova, sempre fui muito mimosa (riso), [...] nós tivemos uma infância muito tranquila, [...] A gente foi assim de família bem unida, [...] o pai tinha uma pensão, sempre assim, eu tinha um pátio muito grande, brincava muito (Clara).

Diante das palavras de Clara, de antemão, adiante, é uma pessoa alegre e feliz por ser professora. Logo de início, disponibilizou-se em colaborar com a pesquisa, como já mencionei, através dela conheci a professora Nilda. Foram colegas por treze anos na comunidade de Florida.

Eu tenho vinte e oito anos de magistério. Trabalhei treze anos lá na Vila Florida, e, [...] são dezenove na escola rural [...]. É uma coisa boa, [...] assim para fora da cidade, tem aquela pureza, simplicidade das crianças. [...] É diferente, é bom! (Clara).

Diante do que propus responder e segundo os critérios que elenquei, Clara teve o que me dizer e o fez com alegria e disponibilidade. Sua trajetória de dezenove anos no ensino rural, treze anos em Florida. Há seis anos, trabalha em outra comunidade rural, Boqueirão, outro distrito do município de Santiago-RS. Ambas integrantes do ensino rural do estado. Concomitantemente, trabalha em uma escola municipal na cidade de Santiago.

Dessa forma, a trajetória e a experiência com olhares de dois espaços vividos aproximaram-me de sua história, de suas possibilidades em dizer dos recortes de seu olhar, da sua subjetividade, das suas atribuições que deram sentido e significado ao espaço do ensino rural.

A história oral de vida, ao trabalhar com a experiência, sugere, pois, entradas para o entendimento do espaço pessoal subjetivo, supõe-se haja também um roteiro menos factual e mais vinculado a alternativas que relevam, por exemplo, as narrativas pessoais mediante impressões, sentimentos [...] . Desse modo, a verdade está na versão oferecida pelo narrador, que é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoais (MEIHY, 2000, p. 62-63).

No discorrer dessas apresentações, vou interferindo, também, diante, das minhas elaborações, do contato que tive com cada professora/colaboradora. Penso que a fala de Clara, com o olhar entrecruzado do vivido da sua experiência no magistério, trouxe significativa contribuição para o trabalho. O que muito contribuiu para redesenhar o olhar que se voltou mais atento para melhor vislumbrar o mundo didático do ensino rural.

Vale mencionar que a verdade nunca foi ponto de busca na perspectiva deste estudo. O que quis imprimir, através das atribuições delas enquanto professoras rurais, é que dessem cores a um cenário, que, de início, tracei rabiscos. Clara, à sua maneira, contribuiu para colorir a palidez que, por momentos, se acentua nas pesquisas em história da educação ancoradas nos pressupostos quantitativos e amostragens que velam a pesquisa.

A tradicional pesquisa em história da educação está por aí registrada, falando das iniciativas de grandes homens, 'evocando' instituições, campanhas educativas, ligas de alfabetização, leis, eventos, e datas, muitas datas. Mas os sujeitos concretos desta história ficaram escondidos: o que sabe das professoras e professores [...] de como organizavam suas aulas, [...], que relações estabeleciam com as famílias e as comunidades. [...] A história oral pode ser um ponto de apoio fecundo, a lançar luz sobre sujeitos e temas ensombrecidos (LOURO, 1990, p. 28).

Posto isso, diria que, ao abandonar a concepção que limita e rotula o objeto da pesquisa, lancei luzes para o envolvimento com os sujeitos deste trabalho. Clara também

desponta como professora interlocutora e colaboradora. Diante desta interlocução, fui ao encontro das suas histórias, Tateando os seus rastros. Ansiosa para, a partir delas, seguir ao encontro de uma história maior, tomei emprestadas as palavras da professora Nilda, “eu já pronta pra querer partir, para uma coisa maior” (Nilda). Sim, eu, também, desejante de trazer atribuições que os sujeitos docentes narram, parti, assim, como a professora Nilda, para um querer maior. Clara ajudou-me a revisitar a temática do ensino rural. Antes que iniciássemos a caminhada, falou de si, disse-me das imagens da sua história revivida com doçura e saudade.

Infância... Escolarização... Lembranças de Clara...

Clara sempre morou na cidade de Santiago-RS. Casou-se, tem três filhas, um irmão e, ao falar da infância, ares de nostalgia sobressaem-se ao reforçar as reminiscências de uma infância tranquila.

Sabe, eu sempre tive tudo que regalia porque , a única menina da casa. E aí, naquele tempo, o pessoal que vinha muito de fora para estudar aqui na cidade e paravam tudo ali na pensão, e a mãe era responsável, a mãe e o pai eram responsáveis por todos. Tinha que, a, assim, porque eles vinham pequenos para estudar, eu não sei se para fora não tinha, se tinha a segunda ou terceira série, sei que o resto, eles vinham pequenos mesmo, com dez, doze anos, pra estudara aqui na cidade. [...] Pensão Santa Clara (riso), e nesse tempo eu também era pequena, então eu via a função. Mas a maioria era pequenininho, só claro, só vinham meninos, né, de menina era eu ali, eu tinha muita regalia, porque os guris faziam o que eu mandava, eu mandava mesmo (riso) (Clara).

As lembranças de seu tempo são narradas com toques de saudades. Suas recordações voltam-se para os meninos que, dos dias lembrados e vividos na pensão, por lá passaram como pequenos/estudantes “[...] eu tinha seis, sete anos, oito, tinha eu, e o Sérgio, também [...]”. Reporta-se ao movimento da pensão, da ida dos meninos para a escola, num relato que misturava carinho e saudade:

[...] assim, seis, sete meninos, estudando, oito, às vezes dez, é tinha ali... Saiu de tudo, saiu médico, [...] eu sempre fui tranqüila, de estudar, de brincar, sempre porque a gente morava ali bem no centro na frente da Praça, né, e aí, sempre tinha de brincar na calçada, andar de bicicleta, de embalar na rede,... Então foi bem tranqüilo. Uma infância boa. Alegre! (Clara).

Recordações da escola...

Da mesma forma que, como na época da infância, fala do início da sua escolarização com o olhar longe, não triste, mas parece vaguear para recantos distantes, tentando organizar o seu passado. Volto às palavras de Alberti (2004, p. 15),

[...] como em um filme, a entrevista nos revela pedaços do passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito. Através desses pedaços temos a sensação de que o passado está presente [...].

Iniciou sua escolarização aos seis anos, conforme o testemunho de suas recordações,

[...] comecei na Escola Medianeira que é uma escola particular de irmãs, inicei com choro, [...] tinha muita gente, [...] quanto chorar naquele colégio, [...] a primeira professora que eu peguei foi a professora Celanira, que era brava, brava, eu não sei como podia na primeira série, eu me lembro, [...] assim, ela dava de régua no alunos, dentro de uma escola particular, né, [...] lembro como fosse hoje, uma régua transparente, grande assim, ela dava na cabeça, [...]. Da escola eu não queria sair, só da turma, para outra turma [...] Então, eu não queria ficar lá, mas eu queria ir para outra turma, consegui [...] aí ficou tudo bem (Clara).

As palavras, lentamente, chegam desenhando os primeiros anos da escolarização da professora Clara. Marcam o início de suas impressões, trazem recordações dos momentos ora tranquilos ora denunciativos de uma realidade não plausível para ela. Momentos tensos, mas que, vivenciados por ela, abrem caminhos para tantas outras revisitações à sua infância. Reconstituindo traços avulsos da memória, criam-se os cenários para tecer suas primeiras apresentações. Diante de mim, uma mulher que, ao volver o olhar para o passado, vai imprimindo marcas as quais ganham sentidos através de muitas vozes, que, em uníssono, parecem ressoar.

Na perspectiva deste trabalho, a fonte oral, encontrada nos “lugares da memória” no dizer de Nora (1993), chega das palavras iniciais de Clara, compondo observações do que contamos e de como o fazemos. Deixam latentes a influência social, as práticas culturais, as interpretações que, com o tempo, construímos e que atingem os processos nos quais nos subjetivamos. Dessa maneira, a experiência pessoal e a forma como contamos a vida, também traduzem o coletivo. A memória individual existe a partir de uma memória coletiva, o que nos leva a considerar as lembranças articuladas no interior de um contexto, seja cultural, político, histórico, no centro de um grupo (HALBWACHS, 2006).

Diante das idas e das voltas ao seu passado, Clara traz a dimensão do seu entorno coletivo e social. Espaços que subvertem, também, parte da constituição contínua humana, dos processos de identidades em curso. Recordar diz da seleção social da recordação,

Halbwachs (2006). “A correlação espaço/temporal é fundamental para a lembrança, aliás, esta é sempre situada nessas duas esferas; quando se fala em traços da memória, são os sinais /significativos que eventos deixaram no espaço e no tempo” (TEDESCO, 2004, p. 219).

Vale mencionar que as palavras de Clara e também das outras professoras, ao elaborarem a narrativa, merecem uma ressalva: a narrativa, a que me refiro, é oral. Não é a narrativa escrita, essência do trabalho autobiográfico (ALBERTI, 2004). Disso podemos deduzir que a narrativa oral, encontrada nas palavras de Clara, requer a presença do outro, neste caso eu/ela, e é aí que nasce a essencialidade da comunicação e a cumplicidade pesquisadora/or/colaboradoras.

A sintonia que se estabelece no transcorrer das entrevistas de histórias de vida, que inscrevem às “nossas conversas” estreitos laços, permite que, entre mim e Clara se instaure a cumplicidade para caminharmos juntas, entre tramas lembradas da sua história pessoal e profissional. Para isso, preciso “ouvir contar” (ALBERTI, 2004). As imagens das lembranças da história de vida vão aos poucos traçando formas, muitas vezes, o silêncio se traduz nas palavras de Clara, “tem muita coisa assim, só que não vem na lembrança” (Clara).

Os esquecimentos e os silêncios dela, pontificados em tantos momentos, fazem-me entender que “se a memória é produtora de conhecimentos, é preciso compreender o que cada sujeito fala, sem esperar que narre a história que os pesquisadores desejam ouvir” (ALMEIDA, 2009, p.237).

Lembranças de Suzana...

*Estudei em escola de zona rural, depois meu pai era uma pessoa assim, com bastante visão de mundo, ele dizia que tinha que dar estudos para os filhos, ele achava que a melhor herança que ele ia nos deixar para mim e minha irmã era o estudo. E assim aconteceu [...]
(Suzana).*

Minha aproximação com a professora Suzana ocorre, assim como Nilda e Clara, no mês de junho de 2009, quando expus a proposta do trabalho. Suzana é receptiva, sorridente, de palavras entoadas com segurança, “em primeiro lugar, eu sou uma pessoa honrada. Eu sou mãe de duas filhas, [...] desde, digamos, cinco anos eu estudo” (Suzana).

Suzana foi aluna da professora Nilda na comunidade da Florida, “eu nasci lá na Florida. Meu pai era de lá. E a gente morava um pouquinho mais para lá da Florida, no Rincão da Serrinha [...] é lá que nós morávamos.” [...]. Suzana trabalhou na Escola Estadual Moisés Viana, na Florida e confessou que ficara “vinte e oito anos nessa mesma escola”

(Suzana). No início dos anos 1980, assim como Clara, foram colegas na docência rural, na mesma escola.

Aposentou-se da escola rural, em 2009, e, hoje, trabalha em uma escola central, na cidade de Santiago-RS. Nossas primeiras conversas foram bastante informais. Encontrei-a pela primeira vez, na sua casa, em Santiago, onde moram suas filhas.

[...] eu moro há trinta anos lá, **(Florida)** eu tenho casa, as minhas filhas moram aqui, eu não vejo a hora, às vezes, eu me sinto visita aqui, eu não vejo a hora de voltar, eu me sinto mais vontade lá. Eu gosto do campo, essa vida interiorana,... Eu gosto! Eu me sinto bem! (Suzana).

Suzana... Alinhavos da Infância e da Escola...

Ao falar de si, desde logo diz de onde vem e de como viveu a infância, “olha, a minha infância, Cinara, foi uma infância, assim bastante simples, eu nasci para fora, no interior [...]”. Suzana deixa a Florida para continuar os estudos,

[...] a gente veio para a cidade de Santiago-RS. Tenho boas lembranças, mas eu não me lembro muito da minha infância, assim, quando criança, eu não sei se porque, havia bastante sofrimento, talvez porque agente sofreu bastante, em morar para fora, não ter aquelas (silêncio) aqueles, digamos, como vou te dizer, aquelas coisas básicas. [...] Eu estudei aqui até me formar [...] aí, quando estava terminando a faculdade, fui convidada para trabalhar numa escola rural, inclusive na minha terra, porque eu sou da Florida, voltei para lá, estudei e voltei para lá, e fiquei até hoje, nessa escola [...] (Suzana).

Dessas recordações, Suzana fala com serenidade, embora se refira a momentos de ausências e sofrimentos, expressa-se com tranquilidade e voz pausada. Dessa maneira, as “conversas” que estabelecemos, foram além de relatos. Construíram elos fortes, típicos entre quem ouve e quem narra. Dessa cumplicidade construída, em que o sentimento inicial de vai se afastando e, “assim, fica a clara a natureza interpessoal da entrevista, pois pesquisador e narrador estabelecem uma relação dialógica em que ambos podem perguntar e responder” (ALMEIDA, 2009, p. 234).

O início da escolarização, na década dos anos 1960, mistura-se às recordações da primeira professora:

A minha 1ª série foi assim numa escolinha bem simples, era, era de frente para minha casa, lá no Rincão dos Cardoso, era assim um rincão mesmo. Porque era aquele rincão em que as casas eram muito distantes uma das outras, não era vila, era rincão [...]. Na outra “esquina”, no outro lado da estrada tinha uma escolinha, que era onde morava a professora Carolina, eu me lembro tão bem dela [...] É, lembro assim da minha 1ª série. Foi a que mais me marcou, e essa professora me marcou [...] para falar conosco, ela era uma pessoa simples, também, porque devia ter o que,

o 5º ano, se tivesse. Naquela época, não tinham formação, mas ela tinha uma pedagogia que só ela sabia, como uma metodologia, como nos tratar [...] Eu lembro dela, com muita saudade e, assim, com uma lembrança boa da minha vida (Suzana).

Diante destas primeiras apresentações, Nilda, Clara e Suzana, *sujeitos que se apresentam*, reconstituem imagens e quadros, recortados das suas trajetórias pessoais. Merece destacar que as entrevistas de histórias de vida, que tomei como referência, tem

[...] como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou. Pode-se dizer que a entrevista de história de vida contém, em seu interior, diversas entrevistas temáticas, já que ao longo da narrativa da trajetória de vida, os temas relevantes para a pesquisa são aprofundados (ALBERTI, 2005, p. 37-38).

Finalizando apresentações...

Há que se considerar que a escolha das professoras colaboradoras, o tipo das entrevistas, o número dos sujeitos selecionados são definidos a partir do conhecimento dos critérios que envolvem o método da história oral, dos quais me vali para responder às questões propostas deste estudo.

Posto isso, direi que o lugar das gravações das entrevistas foi acordado entre mim e as professoras. Procurei respeitar seus horários, suas disponibilidades, cujos encontros foram momentos em que o sujeito altera sua rotina, sua aceitação como colaborador/a exige que revise seu tempo, reconstruindo suas vivências, e, este processo se fortalece na medida em que as relações são sintonizadas “entre quem indaga e quem narra suas histórias” (ALMEIDA, 2009, p. 225).

Com essas considerações, ressalto o envolvimento que pressupõe a interlocução pesquisadora/colaboradoras. Esse mesmo envolvimento persegue os cuidados e os critérios definidores do planejamento do projeto que envolve a história oral. Detalhes, que diria serem extremamente importantes para o desenvolvimento do processo da investigação. Procurei deixar, desde os primeiros contatos, detalhada, na proposta do estudo, a possibilidade da gravação das entrevistas, o consentimento através da carta de cessão, assinada e reconhecida em cartório de registro. Documento que me deu direitos de transcrever as narrativas sem restrições, usando o nome de Nilda, Clara e Suzana, sem pseudônimos. Ressalto, ainda, que as entrevistas gravadas, foram duas, que aconteceram, quando já transcorridos, em cerca de cinco, seis encontros com cada professora.

O local das entrevistas foi escolhido por elas. D. Nilda preferiu gravar em sua casa, em Santiago, visto que, no mês de dezembro, as chuvas foram intensas nos impediram de ir até a

Florida, o que ocasionou atraso nas gravações. Suzana e Clara quiseram gravar as entrevistas em minha casa, em Santiago.

Dos movimentos tecidos desses encontros, o caminho para a pesquisa estava aberto, os materiais que solicitei para Nilda, como fotografias, como já dito, ficaram entre as perdas e os silêncios, dos “guardados de afetos” da professora Nilda, perdidos. Restaram, da materialidade da suas histórias, vestígios, com os quais procuramos juntas nutrir, aliada à sua narrativa, a composição das notas que desenhamos. Clara, olhou-me e disse:

[...] mas tem muita coisa assim que acontece na escola que a agente... E aí tu começa a falar... Dizer... Ah... Perguntar se eu não guardava... Fico arrependida de não ter guardado todas aquelas lembrancinhas, que a gurizada deu, e que se tu precisar de novo, se repita! Vamos repetir (riso) estou a tua disposição (Clara).

Os encaminhamentos assumidos diante do que propus pesquisar foram desafios que Nilda, Clara e Suzana ajudaram-me a repensar sobre a temática da educação rural, sobre a escola, a docência rural, os alunos/as, trazendo, deste espaço, suas significações. Três mulheres, olhares múltiplos, histórias entrelaçadas, duas gerações entrecruzadas. Nilda, oriunda de um tempo, cujas nuances de uma época na docência rural atravessam quatro décadas, 1954-1993. Clara e Suzana desenham o tempo dos anos de 1982 a 2009.

E, assim, fui eu e elas, palavras trocadas, silêncios instaurados, momentos em que tive que interferir, muitas vezes, porque me sentia como se estivesse “provocando fontes”. Muitos pesquisadores/as vivenciam, durante o processo das entrevistas, estas sensações, “houve casos que precisei persuadir o entrevistado a falar mais, diante de respostas evasivas e lacônicas” (ALMEIDA, 2009, p. 230).

Diante dessas questões, também procurei, a cada encontro terminado, ao chegar em casa, anotar em diário da pesquisa, registros, impressões, porque não costumo fazer anotações ou registros durante as conversa ou até mesmo na entrevista gravada. É uma posição pessoal, procuro registrar, logo após o encontro, todo o “entorno” do que vi e senti.

Como já ressaltai, a pesquisa oral, especificamente, a modalidade da história de vida, não segue um roteiro fixo, rígido. Vali-me de um roteiro que me permitiu interagir com as professoras, fazendo-lhes interrogações. Integrada à pesquisa para efeito de lembrar suas histórias, como fotografias, objetos, servem como recursos que provocam certo efeito catártico. “Talvez devido à formação usualmente desenvolvida nos nossos cursos de história e de pedagogia, ficamos ainda pouco a vontade no uso deste tipo de material nas investigações e não o exploramos” (LOURO, 1990, p. 27).

Na esteira dessas observações, gostaria de destacar que há tempos eu havia separado a imagem que abre meus relatos: “*A Professora Rural*”, imagem de 1923, do pintor mexicano Diego Rivera. Ficava observando, fazendo minhas interpretações, não planejei colocá-la neste espaço, embora, sempre, apreciasse imagens. Por isso, digo que Nilda, Clara e Suzana são colaboradoras na construção deste trabalho.

Foi a atenção de Suzana, que suscitou em mim a ideia de “abrir” o trabalho com essa imagem. Diante de papéis espalhados sobre minha mesa, na nossa primeira entrevista gravada, em minha casa, Suzana olhou para a imagem quando ainda não tínhamos iniciado a gravação. Pegou a imagem, colocou seus óculos e começou a falar sobre lembranças que lhe vinham.

De tal forma, ao efetivar esse exercício com Nilda, Suzana e Clara, três olhares, três professoras, por momentos, se encontraram em uma imagem. Cada uma, diante de seus significados. A imagem, segundo minha leitura, ao evocar a polissemia de sentidos, emprestou ao trabalho a ideia que sempre desejei a ele inscrever. Professoras, múltiplas, diferentes, identidades que, em curso, se reelaboraram. Atribuições, que Nilda, Clara e Suzana trouxeram a luz às suas representações.

[...] eu voltei no tempo, parece que ela está contando uma história bonita, a escola assim, né. Acho que; é uma verdadeira professora rural mesmo. Ela está assim, ensinando o a, o é, o i, o u ou valorizando a literatura! [...] Carinhosa, caprichosa, ela esta colocando a literatura na vida dos alunos. O coração dela está em cada um dos alunos (Nilda).

[...] essa imagem diz assim: por exemplo, é uma figura de mãe. Uma figura de conselheira, de educadora, porque têm vários, têm pequeninhos, tem adolescente, tem o velho, tem o adulto. [...] de repente ela está passando uma informação, dando um conselho, dando uma aula, porque, na verdade, é uma aula. Está contando uma história, está lendo um livro, ela está educando (Clara).

É, eu acho assim, que aquela professora ali que estou observando, estou vendo, me sinto ela ali. Porque olha Cinara, queria que tu tivesses oportunidade de um dia chegar até uma sala de aula numa zona rural. [...] Se tu tiveres oportunidade, é isso aí, é aquela professora que chega e que os alunos chegam até ela. Tanto o professor quanto a criança não tem aquela formalidade, nós não temos formalidade, Nós somos simples. E eu acho assim, perfeita essa imagem, é o que nós somos, é o que o professor da zona rural é. Olha só, ela com aquele livro, com certeza, deve estar contando uma história para esses meninos e todos muito atentos. Têm jovens, tem pessoas mais velhas, são todas as idades, são pessoas assim, parece que interessados naquele assunto, essa realmente é o que nós somos (Suzana).

Diante de tais elaborações, Nilda, Clara e Suzana mostram que o pensamento é fluante, o fluxo da suas falas não é disciplinar, “é indócil, viaja no tempo e no espaço em uma velocidade acelerada” (ALMEIDA, 2009, p. 231).

Vale dizer que o uso da gravação traz a possibilidade da escuta, visto muitos momentos, em certo sentido, apresentarem-se obscuros, e o gravador, inicialmente, um gestor de inibição, aos poucos, torna-se um recurso que me trouxe mais benefícios do que entraves.

A dinâmica tecida desses encontros, metodologicamente, ancorou-se em todas as entrevistas. Assim, como muitos/as pesquisadores/as, creio esta ter sido uma decisão que muito contribuiu para o desenvolvimento do trabalho. Dos momentos da transcrição, procurei cruzar sensações e percepções das entrevistas, dos encontros e paralelo às transcrições, fui lembrando e anotando aspectos que marcaram e que deram cores destacadas às histórias ouvidas.

Diante destas considerações, a elaboração do trabalho deu-se na centralidade das narrativas orais de Nilda, Clara e Suzana. Por isso, é necessário dizer que, ao longo do trabalho, anexos, como documentos, fotografias, certidões, não foram, assim como as entrevistas gravadas, realizados com o intuito de checar informações que ora vou apresentando. “[...] ou para tentar encontrar elementos que se constituam em uma ‘contraprova’, no sentido de confrontar, confirmar ou contestar os depoimentos” (ALMEIDA, 2009, p. 227).

Quis, dessa forma, trazer o que vi, senti e ouvi, dando ares da vida, ilustrar cada passo que se fez latente, vestígios encontrados nas histórias de três professoras/colaboradoras e que se pautaram em releituras do ensino rural.

Os encaminhamentos assumidos diante deste trabalho, mesmo que desafiante, permitiram refazer a trajetória e tornar pulsantes uma história tão rica tendo como protagonistas três professoras. Surge, em decorrência disso, o processo que, ao longo de sete meses, nos aproximou para, juntas, construirmos reflexões acerca do lugar no qual elas vivenciaram a docência: o ensino rural. D. Nilda, quarenta anos de docência, Suzana, vinte oito anos, Clara dezenove anos. Disso posso entender que seus movimentos, desse lugar, legaram vida ao trabalho.

Da autoria das suas narrativas, dos olhares desviados para o passado e, também, para o tempo presente, entrelaçamentos foram se formando, lentamente. Desta trama, eu e elas, com curiosidade, revisitamos o ensino rural e deste lugar, algumas páginas da história da educação, foram provocadas a serem reinscritas.

Dessa trajetória de estudo, diante de possibilidades e impossibilidades, quis construir um repensar sobre o ensino rural. Articulei a memória de professoras rurais, de seus tempos e da movimentação dos seus ventos, cujos rastros se fizeram provocações e convite para submergir “*Olhares Pelo Ensino Rural: Revisitações do Tempo*”.

Por fim, algumas considerações: o que se sabe das professoras rurais, das suas relações no espaço da escola, com os alunos/as, com a comunidade? Que conotações corporificam as suas significações e os sentidos nascedouros desse espaço e em seu entorno, o que dizer das suas resistências, da construção de sua visibilidade pública docente, burlando a “ordem natural do discurso”? E, assim, fui ao encontro de algumas respostas, que me trouxeram, diante, das *minhas inquietações iniciais*, acenos para uma reconstrução daquilo que há tempos espreito: a história e seus sujeitos, visualizando-os em seres flutuantes e fugidios como o pensamento. Vale a pena, novamente, reforçar as sensações advindas desses questionamentos com as palavras de Guacira Louro (1990, p. 28):

Há múltiplas questões a formular e há, ainda, várias, perspectivas para ler as respostas. Estou convencida de que no encaminhamento de algumas problemáticas, a história oral pode ser um ponto de apoio fecundo, a lançar luz sobre sujeitos e temas ensombrecidos.

3 OLHARES PELO ENSINO RURAL: REVISITAÇÕES DO TEMPO

Situando o território do qual falo, preciso lembrar que a docência e o ensino rural têm sido temas de estudos, seminários, congressos e objetivo de pesquisas em diferentes programas de pós-graduação na sociedade brasileira, especialmente no momento atual.

Uma das grandes questões, sem dúvida, a partir desta investigação, foi introduzir uma revisão ao ensino rural e à educação neste espaço, através dos olhares das professoras/colaboradoras, que atribuíram seus sentidos e suas significações, com o objetivo de repensarmos esse cenário. Isso se deve a momentos da história da educação brasileira que, na atualidade, despontam como um *locus* carregado de representações estereotipadas, que remetem ao atraso, às ausências, a discursos rançosos da “sociedade pedagogizada” que se apresenta diante de nós (RANCIÈRE, 2007).

Posto isso, crescem os discursos da emancipação e da igualdade como outorgas, como se essas fossem autorizações ou concessões,

[...] se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA e KOHAN, 2007).

Diante disso, quis provocar um novo olhar, cujas reflexões permitiram trazer o entendimento de educação numa perspectiva que resiste à dicotomia de educação rural e à educação no campo. De tal forma,

[...] para fins conceituais, cabe um esclarecimento inicial. A expressão *educação no campo* [...] é tomada como sinônimo de educação rural. [...] O emprego da expressão denota, tão somente, que a língua fixa o uso de inúmeros termos e expressões cujos conteúdos originais foram superados e destruídos pela história. Necessariamente, no caso, *educação no campo* passou por um processo de resignificação que só lhe permite expressar, nos dias de hoje, uma acepção predominantemente espacial, correspondente às suas formas de realização na zona rural (ALVES, 2009, p. 89-90).

Na perspectiva deste estudo, as memórias das professoras rurais permitiram que eu pensasse com elas tais questões. São atribuições construídas ao longo dos processos de suas experiências pedagógicas, cujas vivências lhes deram autoridade para dizer da escola na zona rural, a significação da docência, dos alunos/as deste espaço.

É necessário buscar o espaço para a discussão do ensino na zona rural, atentando a normalidades que estão aí dadas, cujas discursividades tratam de assentarem-se em verdades dadas *a priori* e que, aos poucos, podem e devem ser estranhadas.

[...] Tantas coisas podem ser mudadas, frágeis como são, ligadas a mais contingências do que a necessidade, a mais arbitrariedades do que evidências, mais a contingências históricas complexas, mas passageiras do que a constantes antropológicas inevitáveis... Você sabe dizer: somos muito mais recentes do que cremos, isto não é uma maneira de abater sobre nossas costas todo o peso de nossa história, é mais colocar à disposição do trabalho que podemos fazer sobre nós a maior parte possível do que nos é apresentado como inacessível (FOUCAULT, 2009).

Dessa maneira, volto a insistir: é necessário estranhar o discurso da dicotomização do mundo entre urbano e rural, e, conseqüentemente, nos discursos educacionais. É inquietante a divisão entre o mundo rural e o urbano, enfatizando a formação docente para cada espaço.

[...] seguindo essa lógica, eu poderia perguntar se a formação do professor da periferia urbana deteriorada deveria ser a mesma do professor que vai trabalhar nas regiões mais afluentes das cidades. [...] acho que todos os professores do ensino básico, sem distinções, deveriam receber uma formação sociológica e antropológica. De modo que eles próprios tivessem condições de se reciclar e ajustar em face das situações cambiantes de trabalho educativo que encontram pela frente, na cidade e no campo (MARTINS, 2005).

Diante dessas considerações, a escola da zona rural é representada, ainda, por parte dos discursos educacionais como um espaço carregado de preconceitos históricos, que refletem, embora equivocadamente, um traço forte dos preconceitos históricos que o espaço da zona rural remetia ao trabalho forçado, estreitamente vinculado ao imaginário da escravidão, do trabalho da roça, do escravo cativo, representação que imprimiu aos sujeitos que vivem nesse espaço, depreciação social. E, nesta perspectiva, a educação não escapou.

[...] os educadores incorporaram esse estereótipo. Mas, essa mentalidade está mudando em função da revalorização do campo e da natureza, como nos movimentos ecológicos, nos grupos que propugnam formas alternativas de vida rural e do trabalho agrícola (MARTINS, 2005).

Vale destacar que essas mudanças sinalizam que a educação e a escola nas zonas rurais são bastante heterogêneas, portadoras de singularidades, que lançam luzes para iluminar discursos homogêneos. As mudanças que se apresentam no mundo atual, com novos arranjos sociais, novas organizações do trabalho configurando o que Antunes (1999) denominou da nova classe que vive do trabalho, ou como autores/as que possibilitaram a rediscussão do sujeito como construção histórica, viabilizada, por exemplo, por Foucault e Deleuze, foram pontos de partida para eu entender o mundo no qual estamos, na atualidade, submersos. E é com essa percepção de mundo, que prefiro evitar nomações, quer alguns autores/as dizerem-na pós-modernidade, modernidade líquida, para evitar querelas, deixo antever que meus questionários partem do mundo atual e, nesse, as relações tornaram-se mais dinâmicas,

mais “líquidas”, como sinaliza Bauman (2001), revelando novas formas diante da condição humana.

Com essas considerações, quis, através, de leituras que vieram das histórias de vida de mulheres professoras na educação rural, reforçar a possibilidade de olhar esse cenário sob a ótica da inversão dos discursos ditados até então como verdadeiros, absolutos, ancorados em princípios das continuidades e da perenidade. Creio que os caminhos sinalizados por Foucault foram a chama para a libertação daquilo que a própria história da educação se alimentou ainda *nas luzes* do século XVIII, que Rancière (2007), ilustra no seu provocativo *Mestre Ignorante*¹⁷.

Diante disso, trouxe aqui algumas das possibilidades que as memórias de Nilda, Clara e Suzana atribuíram a questões envolvendo e desvelando a educação rural na atualidade, para as quais o meu olhar se volta, capturando e dando vozes às atribuições de seus sujeitos que, ao narrarem, inscreveram sentidos e significados que merecem atenção.

3.1 Acenos de um Tempo: Sentidos da Escola Rural

Dos sentidos e significados que Nilda, Clara e Suzana atribuíram à escola rural, certamente surgem vozes que parecem andar na contramão dos discursos cujos espaços entoam uma cantiga de um tempo em que o pensamento homogêneo retratava a educação rural como oposição entre campo e cidade.

No caso da educação escolar, a própria reivindicação de uma peculiar formação de crianças e jovens da zona rural, de alguma forma, trai uma insistência nessa ideia de oposição entre cidade e campo. Essa seria a manifestação educacional de uma ideia anacrônica, pois nutriria, por assim dizer, uma tentativa, fadada ao fracasso, de perpetuação de algo banido pela história (ALVES, 2009, p. 138-139).

Dessa forma, ainda hoje como o foi em épocas passadas, há discursos que proclamam o desenvolvimento da educação no espaço rural que se ajuste às suas peculiaridades. Eu diria discursos inquietantes, cuja insistência recai sobre o papel a ser desenvolvido pelas escolas rurais, para que estas sejam responsáveis por, através da educação escolar, “fixar” crianças e jovens à terra, delegando à educação escolar, neste espaço, o papel de conter a migração dessas populações para áreas urbanas.

¹⁷ Livro de Jacques Rancière (2007). “Um livro extremamente provocativo, original e contagiante, que levanta questões de grande relevância e urgência, acerca do processo de seleção e hierarquização social” (Denis Hollier, *Yale University*).

Na sociedade brasileira, na atualidade, pensando sob essa ótica, constata-se discursos que se legitimavam no período da República Velha, ainda ressoarem no presente. Dessa práxis, ecos trazem, apesar da distância entre esse passado, forças que se articulam ao discurso do tempo presente. Segundo Alves (2009), essas proclamações soam sintonizadas e articuladas ao “*ruralismo pedagógico*” do período, cujo discurso pode ser lembrado pelas palavras de Sud Mennucci (apud ALVES, 2009, p.139):

[...] Temos de separar o ensino das cidades do ensino dos meios rurais e do ensino da zona litorânea. É mister diferenciá-los quanto à sua orientação e ao seu alcance. [...] Em última análise, temos de criar, com características próprias e intrínsecas, o homem da cidade, o homem do campo, o homem do mar. E criá-los sem que um inveje a sorte do outro e se julgue em plano inferior na escala social.

Dos anos que separam o presente do período da Velha República brasileira, ranços pedagógicos estão aí. Discursos que, atualmente, inquietam pela presença de um ar de clamor, encontram, em vozes do passado, discussões que pareciam, ou mereciam estar encerradas. Assistimos, novamente, partes de vozes conclamando por mudanças, seja no levantar específico de bandeiras pela luta na conquista da terra, ou por aqueles/as¹⁸ que ainda insistem na “transformação” do sujeito do campo, cujo compromisso, dessa forma, recai no discurso da adequação “à realidade do campo”.

Mas são outros aqueles que reivindicam uma educação adequada à ‘realidade do campo’, em nossos dias. Representam frações de classe distintas dos pecuaristas e cafeicultores da Primeira República. Se Sud Mennucci encarnou os interesses dessa burguesia rural, então força econômica dominante, hoje repetem as mesmas ideias e os mesmo refrões os expropriados da terra, aqueles que, por meio do MST, pretendem ser reintegrados à condição de proprietários. [...] Também educadores e burocratas da educação não se cansam de repetir essa cantilena sobre a importância da educação pertinente às pretensas necessidades específicas do campo. [...] Até o Conselho Nacional de Educação se rendeu à onda e firmou o parecer n.36, aprovado em 4 de dezembro de 2001, no qual são fixadas ‘Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo’, e baixou a Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002, que ‘Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo’. Ambos os documentos foram saudados como conquistas importantes à concepção e à prática da ‘educação do campo’ pelo MST (ALVES, 2009, P. 141).

Posto isso, os sentidos atribuídos pelas professoras Nilda, Clara e Suzana são pontos de contrastes diante de análises pautadas em ideias articuladas às escolas da zona rural. Na percepção delas, o ambiente vivenciado é uma realidade heterogênea como se nesse vasto pluralismo de sujeitos encontrássemos, em regiões dispersas de um Brasil continental, a representação uniforme do cenário rural. Carregam, nas suas elaborações, um pouco daquilo

¹⁸ Ver ARROYO, Miguel; CALDART, Salete Roseli; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação do Campo**. 3.ed. Petrópolis,RJ: VOZES, 2008.

que vêm dizer e o que está acontecendo. E isso deixa a sensação de que existe, da singularidade das suas experiências, um olhar diferente, cujas lembranças, na voz da professora Nilda, trazem um sentido da reversibilidade através dos recortes de seus quarenta anos na docência na escola rural.

[...] Apesar de eu perceber que o trabalho na cidade era bem mais fácil para um professor. Fácil no sentido de que já havia bibliotecas, já havia revistas. Já podiam gravar, naquela época, já tinha gravador. Já, podia, enfim, havia muitas facilidades. Facilidades para os recursos de ministrar uma aula. E a gente lá no interior tinha que imaginar e conseguir, quando viajava, quando vinha para uma reunião, enxergar uma coisa, pensar naqueles materiais, porque eu fui de comprar material didático. Porque eu acho, eu sempre pensei que uma aula que entrasse, que caísse na rotina não despertava o interesse que eles tinham. [...] Não desprezo o professor da cidade, ele também teve uma luta muito grande, agora aquele lá fora, foi um trabalho mais árduo e para a gente, eu acho para exercer com dignidade a gente teve que lutar dobrado. [...] Mas eu acredito que, nessa parte, tenha melhorado. Porque já existe muito meio de comunicação, pais que assinam jornais, a revista, a televisão, noticiários. Então eles têm muito mais conhecimento e naquela época era tudo levado para o professor. [...] Lá, era tudo mais difícil, mas a gente sempre procurou resolver as coisas. Todas as situações criadas. [...] Agora mesmo nós estamos assim, eu também, estou empenhada nessa luta pelo Ensino Médio. Nós comparecemos nas reuniões. Mostramos as necessidades e acho que vamos conseguir a realização. É um sonho. [...] A gente lutando por mais e mais pela escola, por aquela gente, pelos alunos. Eu acho assim que vamos conseguir (Nilda).

[...] Eu tinha dificuldade, digamos assim, de realizar tarefas de trabalho, trabalhos assim para casa, por exemplo, tinha gente que naquele tempo, agora todo mundo tem luz, mas quando eu iniciei lá, nem todos tinham luz. [...] Melhorou, sim, melhorou, aos poucos vai assim, sempre vai melhorando, tanto assim, as verbas que vêm, por exemplo, tu tens, podes comprar. Eu vejo, eu não fui nunca diretora, mas eu vejo ali na nossa direção, vem dinheiro, pode comprar o que tu quiseres para as crianças, para não faltar nada para as crianças. As crianças têm o acesso ao computador, têm uma televisão na escola, tu tens DVD na escola, tu podes levar, sabe, filmes educativos. [...] Tu ensinas teu aluno a mexer num computador, tu podes levar som. [...] Tem todos os recursos que tem para cá, tem para lá, diante das possibilidades, né, Cinara. [...] O transporte, as nossas vias de acesso melhoraram, foram asfaltadas as estradas. Só que, claro, tem lugares que é longe que moram, tem que entrar em campo, longe, vai pegar um aluno, por exemplo, aí quando chove... Ainda continua aquele problema de “atolar”, mas lá dentro de uma fazenda, mas buscam o aluno (Clara).

[...] acho que a informática tem que chegar até o campo. Material, livros didáticos, que não vou dizer que não vão, mas são poucos, eu lembro que às vezes ficam assim nas coordenadorias, ficam nas secretarias municipais e eles não distribuem, talvez pelo fato de ser zona rural, de difícil acesso. [...] Eu tenho experiência comprovada que teve pilhas de livros, assim que eu tive que pegar o meu carro e vir buscar, porque eles não deram jeito de entregar na escola. O MEC paga o consórcio, o Correio é responsável por entregar, as secretarias municipais, mas eles não fazem questão. É aquilo que eu volto a insistir: eles acham que, não todos, mas a maioria dos governantes, dizendo assim, as pessoas responsáveis por essas partes, eles acham que o meio rural pode qualquer coisa. [...] Nesse sentido, eu sou decepcionada na educação, nesse sentido. [...] A lei é clara, que todos têm direitos iguais, mas eles não fiscalizam se foram entregues determinados materiais, se lá na escola da Florida, lá, na zona rural, realmente foi feito tal serviço [...] Eles não fiscalizam essa parte. [...] O avanço foi com o transporte escolar, até então, quando eu iniciei, os meninos iam de bicicleta, vinham a cavalo, outros iam a pé. Eles achavam jeito de chegar até a escola. [...] Eu acho que educação é única. Acho assim

que a mesma educação que é dada no campo e na cidade deveria ser igual. [...] Porque nós somos gente, nós somos inteligentes, nós somos pessoas, nós temos que ser vistos da mesma forma. [...] Eu acho que tem pessoas que do fato de pensarem que tu és do campo, tu moras no campo, tu és nada! Tu não sabes nada, tu és alienada. [...] Mas já mudou, mudou. Mudou muito! E temos que mudar, tem que mudar. [...] Eu acho assim que deve ser respeitada, digamos, a cultura regional. [...] A gente tem que acreditar. Pode haver mudanças, sim! (Suzana).

Pelo exposto, diante dos depoimentos de Nilda, Clara e Suzana, podem-se atribuir novos sentidos à escola rural e, através da representação recortada das suas vivências docentes do lugar onde os vivenciaram, lentamente, vão surgindo traços diferentes sobre esse espaço da educação. Na atualidade, muitas pesquisas, ao aproximarem-se das vozes dos sujeitos docentes e discentes, redimensionam, através das suas significações vividas, possibilidades de se colocarem sobre interrogação ideias procedentes, que viajam pelo caminho contrário. Em análise de escolas rurais do Mato Grosso do Sul, comenta Alves (2009, p. 141-142):

Quando escolas são mantidas na zona rural, fica evidente a falsidade da ideia de uma educação atrelada aos ‘valores do campo’, pois, mesmo que esses valores existissem, o professor é da zona urbana e o material didático é o mesmo utilizado nas escolas da cidade. Mais importante ainda é o fato de a eletrificação rural ter colocado os habitantes do campo em contato com o mundo urbano, por meio da televisão. [...] Nem mesmo os precários acampamentos ou assentamentos do MST escapam dessa determinação.

Vale mencionar que as atribuições das professoras, neste estudo, deixam antever sua percepção desse hibridismo entre cidade e campo, como bem lembra a professora Suzana, referindo-se aos materiais didáticos que são, de norte a sul, iguais. Ao chamar a atenção para o respeito “[...] a essa cultura regional, os saberes regionais, os vocabulários regionais [...] o professor tem que usar do bom senso, né, Cinára?”, servem como testemunho dessa realidade díspar.

Na perspectiva dos significados atribuídos à escola rural e ao seu entorno, a professora Nilda, ao volver o olhar para o passado, empresta novos sentidos à escola de seu tempo, assim se manifestando:

[...] veja bem: tinha rádio, revistas, jornais, eu dava o material para eles [...] eu sempre fui de mostrar o que estava acontecendo no mundo, é dever de um professor! [...] lá eu e a diretora fizemos o senso escolar a pé [...] foi uma guerra a instalação da unidade sanitária em Florida [...] depois disso, participei da rede d’água na Florida. Fui presidente da comissão e o sou até hoje. Participava bastante da vida do lugar. Movimentava a localidade. [...] hoje tem condições de estrada, tem luz, que antes não tinha (Nilda).

A escola e o entorno do lugar que a professora Nilda rememora, são desenhos de suas vivências, dos anos vividos como professora no início dos anos 1954 a 1993. Diante disso, destaco que o meu objetivo, aqui, não recai em explicar como tudo começou. Não é minha

intenção buscar a origem dos acontecimentos. Retrocedi no tempo e ressaltai esses detalhes porque os contextos mencionados por ela, dão-me, cruzamentos para eu historiar e desvendar uma grande teia, tramada por olhares, que juntas construímos através de idas e vindas na história.

Dessas idas, meu olhar se deparou com o lugar em que Nilda, Clara e Suzana, em momentos diferentes, constituíram-se docentes. Para situá-las, seus olhares partem de uma comunidade rural e da escola estadual “Moisés Viana”. Escola inaugurada no ano de 1941¹⁹, período da história da sociedade brasileira que espelha, ainda, reflexos dos anos 30. “Os anos 30 vão demarcar nitidamente um processo de mudanças estruturais na ordem política, econômica e social do Brasil” (SANTOS, 2007, p. 215).

Nesse cenário, intensifica-se a urbanização, a industrialização, cuja expansão traz para a sociedade um novo perfil. Os avanços da urbanização e da industrialização provocam mudanças na estrutura do Estado. Nesse contexto, novas orientações no campo da educação começam a ser gestadas. Em 1930, é criado o Ministério da Educação e da Saúde, momento em que “inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional” (SANTOS, 2007, p. 216).

Nessa perspectiva, a escola inaugurada em 1941, na Vila Flores, em Santiago-RS, no período da Era Vargas (1930-1945), faz parte do momento da história no Brasil. No período em que a educação dá indícios da sua organização, começam-se discussões no tocante à criação de uma legislação nacional que regule diretrizes para o ensino até então inexistentes. Essa efetivação só irá acontecer em 1961, quando da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (SANTOS, 2007, p.218). Nessa época, a professora Nilda, docente desde 1954, inicia a construção da sua história como educadora em uma comunidade rural, no interior do vasto espaço sul-rio-grandense brasileiro.

Desses recortes da história, entrelaçando a história de um Brasil imenso, uma professora em seu tempo, nas coxilhas do Rio Grande do Sul, conta uma história como tantas outras por aí, a espera de serem ouvidas. A professora Nilda, daquele tempo, lembra-se do início da sua docência, na escola anteriormente nominada, depondo que “eu não tinha *naquele tempo* nem o ginásio completo. Eu comecei a trabalhar assim, vamos dizer de auxiliar, como professora [...] trabalhei esse tempo e comecei a estudar” (Nilda). Faz referência a sua ida para o município de Santa Rosa-RS, em 1959, como diz “eu tirei a “*Regional*” (Nilda), fazendo referência à Escola Normal Regional “*Visconde de Cairu*”.

¹⁹ Em anexo Placa da Inauguração da Escola Estadual Moises Viana- Florida – Santiago-RS, 1941.

Destas tramas, a história da professora Nilda representa significativos recortes da história da educação, encontrada nos rastros da sua memória e que, também, é consoante com o momento da educação da época. Nesse cenário, o município de Santiago-RS, assim como muitos outros municípios do estado do Rio Grande do Sul, impulsionados pelo avanço demográfico, dá sinais da organização dos serviços públicos e do sistema educacional.

[...] os administradores santiaguenses preocuparam-se em oportunizar possibilidades de educação formal inclusive à população rural, continuidade de ensino nos limites do próprio município. [...] A criação da Escola Elementar já representava uma reformulação do sistema de ensino, quando mesmo os primeiros níveis passaram a estar, também, sob a responsabilidade do Estado (CONSTANTINO, 1984, p. 129).

Nesse contexto, dos anos de 1950, 55 estabelecimentos educacionais são mantidos pela Prefeitura, “a maior parte na zona rural” (CONSTANTINO, 1984, p. 129). Vale destacar que, não fugindo do cenário brasileiro da época, o sistema municipal em Santiago-RS, mantido pela Prefeitura, grande parte dos 55 estabelecimentos estão localizados em áreas rurais e, em consequência disso, enfrentam sérios problemas, apontados

[...] em documento enviado ao Prefeito Tito Becon, em 10 de janeiro daquele ano: ‘Instalações precárias, absoluta falta de material didático’. No mesmo documento, aponta-se alto índice de reprovação (68,62%), a regência de várias turmas de diferentes níveis de ensino por um mesmo professor. [...] cabia ao município prover ao ensino, situação, que se foi transformando quando a maior parte da responsabilidade passou a ser do Estado (CONSTANTINO, 1984, p. 129-130).

Diante dessas considerações, as escolas rurais, na época de 1950 aos anos 1970, são estabelecimentos muito simples, dispersos em áreas rurais do município²⁰. Das lembranças da professora Nilda, daquele tempo, sobressai a experiência da regência em níveis diferentes de ensino, pontuados no documento enviado ao Prefeito Tito Becon. Recorda-se ela:

[...] a gente tinha que usar de uma tática: levar, por exemplo, um texto para leitura e responder questões, problemas eram muito usado na época, não sei hoje [...] hoje parece que não sabem nem fazer conta, às vezes, né? Então eles trabalhavam aí a professora falava com a outra série, ao passo que se pusesse uma 5ª e uma 4ª ficavam se olhando, então a gente procurava fazer assim [...] porque a 5ª não tinha mais interesse na 1ª. [...] Era uma estratégia. Era a maneira melhor que nós podíamos atender (Nilda).

Vale destacar que, embora, de forma lenta, e sob adversidades, avanços à luz da legislação são sentidos em relação à educação. Muitas contradições pelo caminho, mas certamente as possibilidades, a partir da Constituição de 1988, merecem reconhecimento. Da história republicana brasileira,

²⁰ Imagens de escolas rurais no município de Santiago-RS (1969-1973) – Relatório da Segunda Administração de Gumercindo Saraiva. p. 25-27.

[...] não há como ignorar os avanços possibilitados pelas Constituições de 1934 e de 1988 [...] na República, muitas constituições e leis buscaram determinar fontes de financiamento nacional, muitos da vinculação orçamentária estabelecida desde 1934. Após essa determinação nacional, muitos estados e municípios alteraram para mais os percentuais desta vinculação (CURY, 2007, p. 569-570).

Nesse sentido, a Constituição de 1988, pela primeira vez na história da República do Brasil, proclama, no seu artigo 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 2008, p.13). Fica entendido que a educação, independente de homens e mulheres residirem em áreas urbanas ou em áreas rurais, perante os preceitos constitucionais, passam a ter os mesmos direitos e acesso ao ensino nas suas diferentes modalidades do território brasileiro.

A partir de 1988, quando promulgada a nova carta constitucional, a sociedade inicia um processo de discussão, entendendo a necessidade da revisão da lei que organiza a educação no Brasil. Quando promulgada, oito anos após da Constituição de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394/96, em seu Art. 28, lê-se:

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

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

Nessa perspectiva, analisando a trajetória histórica da legislação republicana brasileira, a educação, em termos de reconhecimento como dever do Estado, da acessibilidade a qualquer indivíduo, seja no campo ou na cidade, está contemplada nos preceitos constitucionais da carta de 1988 e na LDB/96. Muitos estudiosos/as²¹ do campo educacional criticam a LDB/96 em vista de seu caráter periférico ao tratar a educação rural. Embora com opiniões discordantes, os avanços são claros e trazem, em certa medida, sinais da democratização da educação.

O Brasil que já negou esse direito a tantos de seus filhos, não pode perder mais essa oportunidade de efetivar os princípios, os fins e as metas que a lei expressa. [...] O Brasil tem de responder a um desafio: democratizar-se sem abrir mão da modernidade. [...] a proclamação de direitos orienta caminhos, mas é também uma lembrança constante de uma meta que, produto das lutas sociais, se impõe como crítica e revisão das situações estabelecidas. Esse é um desafio permanente (CURY, 2007, p. 583).

²¹ Autores/as como Roseli Salete Caldart, Miguel Gonzáles Arroyo, Mônica Castagna Molina, Paulo Ricardo Cerioli.

Diante de tais reflexões, a escola rural significada pelas professoras Nilda, Clara e Suzana, apresenta muitas possibilidades que emergem para reinscrevermos notas às páginas que compõem essa temática. De seus olhares, das suas elaborações, certamente, chegaram possibilidades de conhecermos aspectos da escola rural e da educação rural. Mesmo diante de uma análise micro, trazem a singularidade, o recorte de um espaço, que parecem destoar com o discurso uniforme vindo, principalmente, de críticos que insistem em reiterar a homogeneização das populações rurais como se essas fossem desenhadas por uma única identidade.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas - de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente” (HALL, 2006, p. 75).

Nessa perspectiva, o mundo atual, do qual meu olhar o percebe, mostra traços fortes da diversidade, do hibridismo, que não quero julgar se essas novas forças como introduz Deleuze (2008), pensando a *sociedade de controle* que se mostra diante de nós, como arranjos bons ou ruins, mas presentes nos mais diversos espaços das relações sociais, culturais, econômicas e, por conseguinte, afetando a história de mulheres e de homens das diferentes sociedades humanas em seus tempos e em seus espaços.

A globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do ‘global’ nem a persistência, e sua velha forma nacionalista, do ‘local’. Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes (HALL, 2006, p. 97).

Voltando a cena da discussão, nestes meandros das relações do mundo atual, práticas singulares como testemunham a memória das professoras/colaboradoras, neste trabalho, para repensarmos o sentido da escola rural e da educação, sob suas significações, espaços de contradições, parecem pontuar as atribuições da professora Nilda e da professora Suzana quando se referem a gradual diminuição dos alunos/as na escola estadual na Florida. O deslocamento de muitos/as alunos/as da comunidade para a escola municipal próxima à comunidade são pontuações que elas, ao recordarem, falam dessas mudanças como perda.

Essas elaborações de Nilda e de Suzana, pertencentes à comunidade, fazem com que destaque a memória como um fator de identidade. Extravasam os limites do individual, o sentimento de pertença a um grupo, a uma instituição, manifesta do ato da recordação é antes de tudo coletiva. “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva

[...] este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupe (HALBWACHS, 2006, p. 31).

Diante disso, as atribuições de Suzana, como certa perda, ao falar desse “esvaziamento” da “sua” escola, da “sua” comunidade reportam ao que Halbwachs (2006) chama de “comunidade afetiva”, ou seja, modo como a memória coletiva articula a identificação a partir de um grupo social ou a um lugar. Vale dizer que as palavras de Suzana estabelecem, a partir dessa comunidade afetiva, o entrelaçamento da memória individual de acordo com a memória coletiva, o que lhe subverte uma maneira de sentir-se coesa, seja a um grupo ou a uma instituição. “[...] eu vejo assim parece uma concorrência [...] Os alunos passaram *da nossa* escola para a escola do município [...] não tenho dados, mas eles dispõem de mais verbas para a educação. [...] Hoje a escola deve ter e torno de uns 60 alunos” (Suzana).

O sentimento de perda ou a concorrência que Suzana manifesta é uma realidade que a partir da Constituição de 1988 estabelece no

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (EC nº 14/96 e EC nº 53/2006)

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios .

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 2008, p. 137-138).

Diante dos avanços na legislação brasileira, quer na Constituição de 1988 ou na própria LDB/96, vemos conquistas através de lutas manifestas em vários movimentos da sociedade brasileira nos anos da década de 1980 e, com a abertura política, na própria organização do corpo docente, ao mesmo tempo em que se organizaram em associações. Essas formas associativas servirão como impulso para ganhos significativos, posteriormente, na legislação, seja em termos de valorização do magistério e, também, para a educação, propugnando outras formas de educação e sua acessibilidade. “Os movimentos sociais e a crise econômica dos anos 80 associados ao desgaste sofrido pelo regime autoritário

provocarão sensíveis mudanças no país em especial na consecução do Estado Democrático de Direito” (CURY, 2007, p. 575).

Vale mencionar que, em períodos anteriores às respectivas leis, seja na Carta de 1988 ou na atual LDB/96, a escola tinha, como meta, o cumprimento de medidas para desenvolver uma sociedade que queria fazer-se moderna.

Cabia a escola efetivar a aculturação de todos os que iam sendo deixados às margens da nova realidade e produzir mudanças culturais que atingissem toda a população. Nesse empenho, ocuparam posição de destaque as famílias pobres, as famílias do campo, os desocupados e os favelados urbanos, enfim, todos aqueles que fossem identificados como desintegrados, excluídos da vaga modernizante, representantes do país velho e subdesenvolvido que devia ser ultrapassado (CUNHA, 2007, p. 459).

Dessa forma, a LDB/96 traz características mais flexíveis. Pela primeira vez vemos a preocupação em garantir direitos à diferença, “diferença expressa nas etnias, no gênero, na idade e nos portadores de necessidades especiais” (CURY, 2007, p. 581). Diante disso, o importante como destaca o autor é o enfoque de serviço público que a educação passa a imprimir, sendo a educação básica um direito público.

Considerando tais avanços, a realidade dos municípios, como no caso de Santiago-RS, diante da LDB/96, que delega a estes prioridades na organização do ensino fundamental e na educação infantil, a preocupação que a professora Suzana revela, ao se referir a diminuição dos alunos/as, e menos verbas para “sua” escola e “sua” comunidade, são reflexos da legislação. Para maior ilustração, quando dos primeiros anos da Escola Estadual em Vila Florida, segundo a professora Nilda, o número de alunos/as passava dos 300, chegando aos anos 1980, quando Suzana e Clara iniciaram a docência, ainda havia um grande número de crianças e adolescentes na escola. Ante as fotografias da época²² da escola na Florida com alunos/as e professoras, Clara comenta: “[...] estou olhando estas fotos, a professora rural é diferente [...] é diferente, é bom” (Clara).

Muitas mudanças podem ser vistas e sentidas entre o início das atividades da professora Nilda, em 1954, de 1980, de Suzana e Clara, até os dias atuais. A escola de Nilda e de Suzana, principalmente, desenhadas por seus traços ora de saudades, ora nostálgicos, revela laços com a “comunidade afetiva” no rastro da suas memórias, que se constituem em relato do coletivo, como sinaliza Halbwachs (2006). A escola rural para Suzana é significada, também, como “continuação da família” e essa representação estreita a ideia de sua

²² Fotografias dos alunos/as e professores/as na Escola Estadual Moisés Viana – Florida - Santiago-RS, anos 1980

identificação com a comunidade, com a instituição, traz da sua memória o pertencimento do seu entorno (HALBWACHS, 2006).

A escola de Nilda, Clara e Suzana, nos dias atuais, faz parte da rede estadual de escolas rurais do município de Santiago-RS. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com base no senso escolar 2007, aponta, das 6 escolas rurais estaduais, em Santiago-RS, um total de 319 alunos/s matriculados. Especificamente, na Escola Estadual Moisés Viana, na comunidade rural de Florida, 61 matrículas. Podemos perceber, com base nesses dados estatísticos, o “esvaziamento” que Suzana se refere ao longo dos anos. Segundo dados do Inep e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Santiago-RS,²³ o sistema municipal de educação do município conta hoje com duas (duas) Escolas de Ensino Fundamental na zona rural, tendo 160 alunos/as matriculados, 29 professoras e dois professores.

Considerando tais questões, a escola e a educação rural, ao longo das mudanças que o tempo trouxe, com pequenos rabiscos vindos dos olhares de professoras, elaborações construídas nas suas trajetórias vividas na docência rural, parece, como sinaliza Walter Benjamim (1989), desenhar o passado. Não apenas como um relato do que foi, mas como a experiência foi vivida. E, dessas experiências narradas por Nilda, Suzana e Clara, pude apropriar-me de seus sentidos e de suas significações para que possamos vislumbrar, nesse universo vasto da realidade plural das escolas rurais e da educação rural, um aceno de que “uma história pode ser nova e, no entanto, falar de tempos remotos. O passado surge com ela” (ENDE, 1988, p. 206).

Quando inicia a pintura de uma tela, muitas formas vão, lentamente, surgindo. Cores sobressaem-se, imprimem-se nela a cor e a vivacidade que as mãos do artista delineiam. Assim, parece-me que os contornos desenhados da escola rural pelas mãos de três professoras são pontos de rupturas, que dão ressonância a uma voz e aguçam um olhar diferenciado para o sentido da escola rural e da educação rural, tão desbotada nos quadros por aí espalhados. No vasto espaço sul-rio-grandense, muitas novas pinturas poderão despontar de imagens do cenário de 951 escolas rurais. Aqui, nesta pequeníssima tela, três professoras, com os laços do passado com o presente, trouxeram um desenho de uma pequena escola, que se fez traços com vivacidade, com as sensações e os significados que elas captaram. Falaram da escola e da educação rural com sons destoantes. Deram-lhe um sentido de pluralismo, de dinamismo, de

²³ Documento expedido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Santiago-RS, 01 de março de 2010, dados das escolas rurais do município

hibridismo, como diz a professora Nilda, “[...] é uma época de repensarem mesmo a vida no campo. Isso é mais que uma necessidade [...] é um dever da parte do setor educacional”.

No registro destes significados que Nilda, Clara e Suzana capturaram em suas memórias, fica forte a manifestação delas de que a escola deve ser o espaço para que a educação volte-se, seja no campo ou na cidade, para a possibilidade do desenvolvimento e da potencialidade da inteligência humana com seus desejos, afastando o ranço das marcas históricas que delegou a mulheres e homens do campo a depreciação social e sua ignorância.

Ventos novos, nas vozes dessas professoras, parecem entoar que a educação e a escola aproximam-se do que Jacques Rancière (2007, p.183) pensou como “emancipação intelectual” e, para fechar essas notas, valho-me das palavras dele:

[...] bastaria aprender a ser homens iguais em uma sociedade desigual – é isso que *emancipar* significa. Esta coisa tão simples é, no entanto, a mais difícil de compreender, sobretudo desde que a nova explicação – o progresso – misturou, de forma inextricável, a igualdade e seu contrário.

Para resguardar o desenho não acabado, mas mais colorido dos traços da escola e da educação que a mim, Nilda, Suzana e Clara, assim, como sopros de suas vozes, trouxeram murmúrios que se estreitam mais ainda na provocação:

[...] os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências. [...] A instrução é como a liberdade: ela não se dá, conquista-se (RANCIÈRE, 2007, p. 12).

3.2 Professoras Rurais: Vozes que atribuem sentidos de seu Tempo

Pensar as atribuições que as professoras Nilda, Clara e Suzana emprestaram às suas vivências, enquanto professoras, trouxe fragmentos selecionados e, na composição, como um mosaico, cada pedaço encaixado deu formas aos seus sentidos para que destes quebra-cabeças construídos pudesse olhar o que despontou como histórias contadas. Histórias de suas vidas na docência rural, sentidos atribuídos nas suas narrativas:

Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente; integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila (BENJAMIM, 1989, p. 107).

Diante disso, as histórias que, aos poucos, vão surgindo das narrativas das professoras, começam a desenhar seus primeiros significados sobre a docência, que, a partir delas,

transformam-se em marcas de fortes traços. De épocas diferentes, de maneiras múltiplas, três mulheres que, ao longo das suas vidas, constituíram-se professoras.

Da voz de Nilda, uma atribuição diferente surge ao escolher ser professora, o que poderia não ter sido. Da vivência da infância, aprendeu a admirar as professoras que vinham de outras cidades e que, em sua casa, por lá ficavam. Essa admiração parece que lhe despertou certo sentido de empoderamento, como sinaliza Michelle Perrot (2001).

Ser professora, em seu tempo, trouxe-lhe reconhecimento público. A decisão de ir estudar em outra cidade, em 1959, torna-lhe uma mulher, para a época, diferente,

[...] muito provavelmente mulheres que tomassem iniciativas que contrariassem as normas, que tivessem um nível de instrução mais elevado ou que ganhassem seu próprio sustento eram percebidas como desviantes [...] vale lembrar ainda que, por muito tempo, a ignorância foi considerada como um indicador de pureza, o que colocava as mulheres não-ignorantes como não-puras. De certa forma elas escapavam da representação do senso comum sobre o feminino, escapavam da representação que detinha a autoridade para dizer o que era ser mulher (LOURO, 2008, p. 469).

Das lembranças da professora Nilda, sobressai a manifestação de seu respeito pela docência e admiração pelos professores, como muito bem ilustram as suas palavras:

[...] admirei os professores, eles eram assim [...] elas, aquelas professoras educadas, aquelas pessoas que queriam trabalhar [...] e felizmente todos tiveram professoras de Uruguaiana, de Livramento, de São Borja e, de muitos lugares [...] elas sempre se ajustavam aquele nosso meio. [...] ser professora significou muito para mim, ter escolhido ser uma professora rural, devido a minhas origens, devido o que eu sentia pela parte rural, pela criança do campo, pela criança que estava ali e, talvez, diziam assim, não vai haver aula, falta o professor. Então quando eu me dispus eu pensei: dar o que tinha de melhor em mim por aquele aluno que precisava. Foi o que eu mais pensei, foi isso. [...] Tive outros convites para outros trabalhos, mas eu pensei, mesmo depois de lecionar, depois eu pensei: poderia fazer um curso de Direito, tive oportunidade, mas pensei assim: na época, eu lecionava, eu estudava aqui, participava de tudo que acontecia na sociedade. Era muita coisa, então eu não fiz, mas eu poderia ter feito. Mas a minha intenção era sempre, com o curso de Direito, mas continuar lecionando (Nilda).

As palavras da professora Nilda parecem dissonantes da postura de uma moça de seu tempo, uma jovem de seus vinte anos, nos anos de 1959, em uma pequena comunidade rural, [...] quando eu tirei a “*Regional*” eu era solteira (Nilda). Ela justifica sua escolha, por não ser um comportamento “normal”, melindrava os padrões éticos da época:

[...] os pais nunca deixavam [...] olha, dentro da minha família, irmãos, tios, eu fui sempre uma pessoa confiável para eles. Eles achavam assim, que, ao mesmo tempo em que eu me sentia independente, eu sabia compreender. Eu tinha, naquele tempo, um bom comportamento. [...] Foi aquilo que eu te disse: a organização familiar! [...] Meu pai sempre valorizou os princípios éticos. E isso ajudou muito, porque a gente se criou ali. [...] Assim, foi maravilhoso! O pai sempre colocou os valores materiais no lugar que eles eram e os espirituais e morais, acima de tudo (Nilda).

Vale dizer que mulheres como a professora Nilda subverteram a ordem do caminho “normal” de uma moça, principalmente, pelos entrelaçamentos culturais e históricos de seu entorno, naquele tempo. Em face disso, cabe, aqui, pensar as pequenas formas de resistência. Volto a Foucault (1988) e reforço que os pontos de resistência são distribuições irregulares, que marcam gestos, delimitam comportamentos. E, é nessa perspectiva, que mulheres como a professora Nilda reagiram, não em grandes rebeliões, mas insurgindo-se nos menores espaços para o exercício do que Foucault (1979) destaca como a ideia do exercício de micropodres.

A participação das mulheres no magistério, para muitas moças, sinalizou, principalmente o magistério primário, nas primeiras décadas do século XX, para um “lugar de mulher e os cursos normais representavam, na maioria dos estados brasileiros, a meta mais alta dos estudos a que uma jovem poderia pretender” (LOURO, 2008, p. 471). Dessa forma, a figura feminina, no magistério, era vista como uma valorização que lhe trazia status intelectual. Muitas não escolhiam o magistério porque desejavam serem professoras, mas como um espaço, muito frequente, ditado pelos discursos do início XX, e que deveria ser outorgado para as mulheres.

Aos poucos, com o passar dos anos e com novos discursos dos 60 e 70, o magistério dá indícios do discurso de *profissionalismo* como destaca Louro (2008, p.472), na referência sobre a temática:

[...] há uma tendência em se substituir a representação da professora como *marca espiritual* por uma nova figura: a de profissional de ensino. [...] Agora recaí sobre eles uma avalanche de tarefas burocráticas, exigindo-lhes uma ocupação de controle; determinava-se, também, que sua ação didática se tornasse mais técnica, *eficiente e produtiva*. [...] Reivindicar o reconhecimento como *profissional* também se constituía numa forma de mulheres professoras lutarem por salários iguais aos dos homens e por condições de trabalho adequadas.

Com essas palavras, encontro um pouco da atribuição da docência na narrativa da professora Nilda, porque o sentido de ser uma professora traz uma implicação intrínseca, um comprometimento tácito de sua ação didática, verdadeiro compromisso com a eficiência,

[...] quando eu cheguei a ser professora de Moral e Cívica, eu já sabia, quando , até vou te contar uma passagem: quando iniciou a Moral e Cívica e eles não deram livros, não deram nada, [...] eu peguei moral e cívica. [...] e aí veio para a gente elaborar uma provinha [...] e não tinha nem onde olhar e eu elaborei uma provinha [...] já tinha a DE aqui [...] e ela falou assim: Parabéns professora! Eu tenho *guardado, deve estar lá nas caixas*. [...] eu fui fazendo assim, os valores que eu ensinei [...] então eu acho assim, também está na pessoa. Está na *vocação* e nos princípios que ela adquiriu (Nilda).

O significado da docência para Nilda é bastante marcado pelo compromisso profissional. Sua narrativa deixa claro que ser professora, naquele momento, representava sua

identidade profissional de professora. O espaço da sala de aula, muitas vezes narrado pelo carinho aos alunos, revela-o, reforçado por sua admiração pela escolha ao magistério, como um lugar de poder. A autoridade da professora. O exercício, encarado dessa forma, destaca a autoridade da profissional professora, seja na escola ou nas relações com os aluno/as e revela a dimensão de poder exercido nas relações, na sua manifestação, “nas suas finas redes”. Como refere Foucault (1979), o exercício do poder ressalta-se na função docente, não na imposição, mas pela produção da ação e verdades.

Vale mencionar que, mesmo exercido sobre adolescentes ou crianças, como é a experiência de Nilda, Clara e Suzana, o ser professora carrega a dimensão da autoridade e confere a elas, enquanto mulheres, a condição que, em outros espaços, não seriam efetivadas. Assim como Foucault (1979), diria: as relações de poder e o seu exercício se dão nas relações, passa pelo sujeito, sem impor-se sobre ele. São, em ações minúsculas, quase invisíveis, que as mulheres tecem a resistência.

Nas narrativas de Nilda, Clara e Suzana, há uma consonância no ser professora, o reconhecimento pelos/as alunos/as e comunidade do seu entorno. Para elas, a função docente, no espaço rural, confere-lhes valorização, respeito e liderança. Essas atribuições à docência deixam antever que esse espaço em comunidades rurais, a escola em si ainda é vista como referência para a formação do filhos/as. Assim a escola/professora, para as comunidades rurais, nas narrativas de Clara e Suzana, soam fortemente marcados pela valorização e pelo reconhecimento de sua autoridade. Por conseguinte, surgem mulheres que, *empoderadas*, reinventam, legitimam-se. O que, nas palavras de Amartya Sen (2000), partindo de sua *condição de agentes*, na participação do exercício público, das suas identidades profissionais, constituem-se como sujeitos de autoria e de suas escolhas.

A narrativa de Clara entrelaça sua experiência docente de 28 anos entre cidade e campo. Como professora de matemática nas séries finais do ensino fundamental, 19 anos foram e ainda continuam, em salas de aulas da escola rural, trazendo sinais dos sentidos atribuídos ao reconhecimento da docência nesse espaço, conferindo-lhe com isso autoridade peculiar.

É uma pessoa de respeito, porque os pais vão lá conversar, sabe, há um respeito [...] eles veem na professora uma pessoa que pode aconselhar, [...] lá fora, aqui a gente é professora, é respeitada também, só que lá fora, parece que é mais, tem mais *autoridade*. Sabe tu é uma pessoa que impõe respeito, que leva o conhecimento, que é uma pessoa estudada. Para eles, a gente é uma pessoa estudada, que sabe mais. [...] na relação com a comunidade não tem preconceito. A professora, a diretora, se tem um evento, a senhora está convidada, [...] a gente é seguidamente bem valorizada pela comunidade (Clara).

Posto isso, a função docente, exercida por mulheres/professoras no ensino rural, carrega a dimensão do poder, e que, pelos seus sentidos e atribuições das professoras, é representado como um “lugar em que ela se encontra numa relação que pressupõe autoridade e poder, que é o que lhe falta em outras instâncias sociais, onde a dominação masculina dispensa justificção” (ASSUNÇÃO *apud* FONTANA, 2005, p.97).

Da narrativa da professora Nilda, professora que fala de seu tempo, fica evidente a felicidade em ter sido professora. Suas lembranças articulam-se à história pessoal e de sua comunidade. Portanto, a narrativa traz à “comunidade afetiva” uma quantidade de pessoas distintas que ressurgem junto à memória coletiva, conforme Halbwachs (2006).

[...] tanto que agora quando eu participei desse vídeo,²⁴ lá, eu me senti realizada. Quando eu cheguei assim, ao lado do *Moysés Vianna*, (**refere-se a um painel que há no saguão de entrada da escola** para falar), parece que me veio uma inspiração, entrei normal e saí como se eu tivesse saindo da época que eu trabalhava. Eu me senti realizada como professora. [...] Eu volto lá, eu olho, parece, assim, que eu já vou trabalhar. [...] eu me sinto professora, sempre me procuram [...] então eu me sinto professora a cada momento da minha vida. [...] eu acho assim (**refere-se às professoras que, hoje, estão nas escolas rurais**), que elas têm que vestirem a camiseta. Já que resolveram lecionar na zona rural, precisam a cada dia ir percebendo o que falta para aquele aluno. Se mais recurso didático, ou procurando se ele gosta de uma determinada profissão, ir conversando com ele nas horas vagas. Eu acho que eles precisam de bastante assistência, é para que não fiquem desvirtuados, que não deixem de estudar. Eu sempre aconselhei que continuassem estudando (Nilda).

Dessas entrelaçadas lembranças, professora Nilda faz, das idas e vindas de seu tempo, movimentações entre o presente e o passado, que parecem descortinar pedaços da história, carregando notas, que vamos juntas colocando no mosaico. Aos poucos, contornos despontam. Seus movimentos fazem com que perceba que, “algumas coisas sofrem uma transformação marinha e sobrevivem em novas formas” (ARENDDT, 2003, 176). Dessa história lembrada da época de sua infância, deduz-se que Nilda tinha 5 anos e seu pai era o

²⁴ Documentário realizado pelo Centro de Memória da Justiça Eleitoral do Rio Grande do Sul – No Tempo de Moysés Vianna - Porto Alegre, 2009. Traz a história que se passou entre 1935 e 1936 no município de Santiago-RS. “À época chamada Santiago do Boqueirão, na região da fronteira do Rio Grande do Sul. Ao longo do período conhecido como República Velha (1889-1930), as eleições no Brasil eram muito diferentes do que vemos hoje. Não havia Justiça Eleitoral, nem código eleitoral (lei que determina como devem ser as eleições), o que propiciava a ocorrência de problemas graves, como o coronelismo político. Em 1932, foram criados o código eleitoral e a justiça eleitoral no país, o que unificou as regras para as eleições em todos os Estados e criou novos mecanismos para evitar fraudes. No entanto, no interior do país, a situação não mudou tão rapidamente. Era o caso do município de Santiago do Boqueirão no interior do Rio Grande do Sul. Em 1935, houve eleição para a prefeitura da cidade. Dois grupos disputavam o cargo de prefeito, de um lado, o partido republicano liberal e do outro, da frente única gaúcha, composta por fazendeiros da região. A votação chegou ao fim. Porém, em Vila Flores, atual Vila Florida, um distrito da cidade, uma ata de apuração mal preenchida levou à anulação de duas urnas. O documento foi enviado a Porto Alegre. Os juizes dos TER-RS marcaram uma eleição suplementar em Vila Flores para o dia 24 de maio de 1936. Preocupado com a tensão na cidade, o juiz solicitou reforço policial. No entanto, quase ao término da votação, um eleitor tentou colocar dois votos na urna. O juiz eleitoral Moysés Vianna o impediu e iniciou-se um tumulto. Seguiu-se um grande tiroteio. Após a troca de tiros, o juiz foi encontrado morto ao lado da urna que protegera”. Anexo - Revista.

subprefeito da Vila Flores. A identificação com a história da comunidade faz parte da constituição da história da professora Nilda, enquanto docente. No presente, como no documentário, narra o que viveu e, como professora, exerce a autoridade e o poder conquistado no espaço público da docência rural, o que lhe subverteu visibilidade social como sujeito na história.

Desse recorte, destaco a inserção do sujeito da docência rural como exemplo da história da professora Nilda, mulher e professora de seu tempo, em que as resistências permeadas nas lutas e enfrentamentos diários das relações de poder, são mudanças investidas em novas relações e não em grandes transformações sociais (FOUCAULT, 1979). Nessa perspectiva, diria que os movimentos da professora Nilda representam tantas outras histórias docentes, entre coxilhas de seu tempo, quando gênero e classe passam a formar entrelaçamentos que articulam discursos, saberes, poderes e verdades. Transportam, junto com eles, um olhar que lança luzes à elaboração dos sujeitos de gênero, construídos nas redes relacionais da cultura e da história (SCOTT, 1990). Nutrem, assim, a ideia da possibilidade das reversibilidades, das destruições daquilo que os discursos fixaram-se ao feminino, à submissão e à passividade. Nesse contexto, o exercício de um contrapoder é possibilidade para a existência de práticas investidas em diferentes lugares e desenvolvidas em espaços culturais, econômicos, religiosos e, também, na história da educação docente feminina (PERROT, 2001).

Diante dessas colocações, a docência, nesse espaço, com o passar dos anos, torna-se bastante polissêmica, visto que o hibridismo do mundo atual, das mudanças que a sociedade assimila de forma rápida, altera, também, o cotidiano desse lugar.

As escolas, hoje, na sua grande maioria, como o exemplo da Florida, é composta pela maior parte de professoras que vão da zona urbana para a área rural, configurando um cenário polissêmico (ALVES, 2009). É o exemplo da professora Clara, que, ao falar sobre seu início no magistério, diz:

[...] eu acho que surgiu no caminho mesmo, é que eu não tive oportunidade de sair daqui (riso) [...] eu gostaria de ter feito medicina, queria. [...] eu não sei se eu tive influência de alguém, se eu gostava muito das minhas professoras, que eu achava bonito[...] naquele tempo tinha o Curso Normal e tinha o Técnico Científico, eu pensei: eu tenho que trabalhar, o que eu vou fazer com um técnico científico? Vou ter que sair daqui, estudar fora, fazer outro curso e sendo professora era um emprego garantido. Então eu comecei a fazer o magistério. [...] no início eu tinha vontade de desistir, até que eu fui conquistando. [...] Depois do magistério, eu comecei Administração de Empresas em Alegrete, [...] porque aqui só tinha Letras ou Estudos Sociais, eu não queria [...] me formei em Administração, já dando aula, e aí eu pensei: tenho que fazer alguma coisa direcionada para o magistério, aí fiz a formação pedagógica. [...] eu tenho 28 anos de magistério, 13 anos da lá, na Vila

Florida e agora no Boqueirão, então são 19 anos na escola rural. [...] A professora rural é diferente, realmente é diferente da cidade, digo, o tratamento, é o valor, a convivência com os alunos, a conversa com eles, na sala de aula, é uma coisa boa! É uma coisa boa, não que dar aulas na cidade não seja bom, mas para fora, assim para fora da cidade, tem aquela pureza, simplicidade das crianças, eles te perguntam. Parece assim que é mais sincero, contam o dia a dia deles, na casa, o que eles trabalham no campo. É diferente. É bom. [...] eles se aproximam mais da professora do que os daqui. [...] Lá fora é diferente. Eu cheguei lá, tinha alunos que queriam ir à cidade, vim dar um passeio na cidade, aqui, um dia, que coisa maravilhosa! [...] Trabalhamos o ano inteiro, [...] para conseguirmos um ônibus, que eu queria levá-los [...] eu queria que eles fossem, que saíssem dali, um passeio, coisa diferentes. Aí, nós fomos a Gramado [...] antes nós passamos em Porto Alegre, no aeroporto, Cinara, tu não acredita. Não faz ideia, eu me emociono, o aluno do meu lado [...] encantado de ver aquele avião, por exemplo, ele tinha visto só pela televisão, ou no jornal [...] valia a pena a viagem, só de tu chegar ali e ver eles verem aqueles aviões, levantando vôo, e outro descer e eles ficavam naquele vidro, eles enxergavam de pertinho [...] estou falando por mim, porque eu tenho vontade de levar adiante, de conhecer, de querer que eles vejam, que o mundo não é só lá fora, que tem muito mais coisa que eles podem fazer através do estudo. Melhorar de vida, sabe, de passar trabalho de sol a sol, de eles trabalharem na lavoura, inverno, verão, porque eles saindo da aula, eles ajudam na lavoura de soja do pai. Quantos tinham as mãos grossas, cheias de calo, trabalho manual. São pessoas de poucas condições. Não têm maquinário, eu queria que eles vissem que existem mais coisas e que, através dos estudos, eles podem conseguir mais. [...] Eram felizes. [...] A maioria dos alunos eram crianças felizes (Clara).

[...] Ser professora rural da zona rural é [...] algo assim, não é para qualquer pessoa. Por quê? Não é que nós, da zona rural, sejamos diferentes dos outros não, mas a gente tem que ter um jeito diferente de tratar os alunos da zona rural, porque eles são pessoas simples. São pessoas que ainda, apesar dos meus 28 anos de serviço, ainda tem meninos que dão “senhoria” (sorri). Que te tratam bem, eles têm um olhar diferenciado. Eu acho que ser professora da zona rural é algo, assim, momento muito bom na vida da gente. Uma experiência única, gratificante, é bom. [...] é uma relação, como eu vou te dizer, muito boa, porque eles chegam, eles veem, na figura do professor da zona rural, aquela mãezona, aquele pai, aquele professor, aquele amigo, porque eles te trazem florzinha, te dão bilhetinho, te dão parabéns [...] então, aqui, a gente não encontra isso nas escolas maiores na zona urbana. O professor parece assim que não tem tempo para olhar para os outros, para dizer um bom dia! [...] Mas na minha experiência de sala de aula, como professora da zona rural, foi muito bom, eu aprendi, cresci, eu aprendi a ser gente. [...] Eu aprendi a ser uma Suzana diferente com meus alunos, eu tenho certeza disso, não tenho dúvidas (Suzana).

Os significados que Clara e Suzana vão elaborando da docência, embora as duas percorram caminhos diferentes, irmanam-se. Suzana vem da área rural após 28 anos e, hoje, leciona, na área urbana, enquanto Clara mora na cidade, trabalha concomitantemente na escola rural e na escola urbana. Parecem sinalizar para cotidianos diferenciados, em que as relações com os alunos/as com atribuições muito próximas na escola rural, esmaecem-se e se distanciam na escola urbana. Exemplo significativo dessa forma díspar de relacionamento pode se constatado em Suzana que se mostra bastante desconfortável nas relações de sala de aula e, também, com relação aos próprios professores na escola urbana.

[...] eu não sei te explicar assim o porquê. Por que eu, por exemplo, tenho dificuldade de trabalhar na zona urbana, apesar da minha experiência, então eu penso: no que estou errada? O que está faltando? Que tipo de metodologia está faltando para eu trabalhar, para desempenhar a minha função como professora? Por que, por exemplo, não que a gente queira que os alunos sejam ouvintes, mas eu percebo que, na zona rural, parece, assim, que os meninos, os alunos, eles e as meninas, eles têm aquele, aquele limite, o que me parece assim, é o que está faltando aqui. Culpa de quem? Eu não saberia te dizer, talvez da sociedade, talvez dos meios de informação, talvez da família, que muitas vezes não estão dando prioridade a esses valores que a gente lá no campo dá. Lá no interior, por incrível que pareça, aqueles valores de respeito, de dignidade, de cada um falar na sua vez, claro não vamos generalizar que seja tudo ótimo, maravilhoso, não! São pessoas simples, são pessoas assim, apesar do pouco conhecimento, eles têm valores, e são esses valores que eu acho que nós temos que resgatar. Com muita dificuldade, porque olha tem dias, na sala de aula, (**cidade**), que a gente sente vontade assim de sair. Aqui na cidade é complicado. [...] Na cidade, já vai fazer 6 anos, porque eu dava concomitante, paralelo, trabalhava no interior e, no noturno, na cidade. Sempre morando lá fora, e continuo até hoje. [...] A Suzana professora se sente assim, mas o que eu estou fazendo aqui? Eu sou duas professoras. É por que, Cínara, ao mesmo tempo eu tenho que impor a minha autoridade aqui. Na cidade, não é impor, mas fazer que me ouçam. É um problema de indisciplina seriíssimo! Os alunos não têm limites na sala de aula, fora da sala de aula eles acham assim, um egocentrismo, que tudo gira em torno deles! Não é assim (Suzana).

As narrativas de Suzana deixam transparecer as dificuldades que encontra na sala de aula com os alunos/as e as marcas do que diz são ressaltadas através das atitudes dos alunos, do comportamento ou da falta dele. Há, na narrativa de Suzana, uma significação que destaca as relações de gênero no espaço da escola. Suas palavras, verdadeiros desabafos, surgem de uma forma um tanto constrangida conforme se verifica no seguinte depoimento dela: “Não sei se posso falar?” Suzana deixa transparecer, ou emergir sensações conflitantes, quando se lembra das relações no cotidiano da escola, na zona rural, em que ocupava cargo diretivo e assim faz submergir as discussões acerca das relações de poder que se manifestam nas relações e nas atividades pedagógicas.

Conflito que se experimentam ante os modos de ocupar o lugar de autoridade nas relações de ensino. Esse drama que se tingem de outras tonalidades, quando atentamos para a condição feminina sorrateiramente entrelaçada à constituição da ‘professora’, deixando entrever nuances marcadas pelo lugar social da mulher em nossa sociedade (FONTANA, 2005, p. 96).

Dessas tramas que emergem posso, nesse sentido, destacar e buscar as relações de gênero para repensar a tensão que Suzana desvela como sinalizações, cujas relações de gênero são permeadas por relações de poder e estes são pontos que passam pelo sujeito. Na narrativa, as relações no espaço da escola, em cargo diretivo, conforme relato de Suzana ao comentar as tensões entre colegas que ocupam esse espaço de autoridade, representa o que se construiu na sociedade e está relacionado ao sucesso profissional, como exemplo significativo do mundo da competitividade:

Características expressas por antigo padrão masculino, no qual o processo de criação e cooperação feminino é ignorado ou desprezado. O que se esquece é que, produto de anos de aculturação por viver segundo os ditames de uma sociedade criada e projetada para e por homens no espaço público, as mulheres acabaram por, também, adquirir um pensamento competitivo e aceitarem como legítimos valores que antes não pareciam possuir (PERRY, 1997, p. 20-321).

Revisitadas essas significações e sentidos, merece dizer que a narrativa de Suzana revela que ser mulher e professora no cotidiano da escola, a qual ela trouxe suas atribuições, assim como Clara e Nilda, marca o espaço institucional seja lá, na área rural, ou na área urbana, como espaços revestidos de dimensão de poder nas funções docentes.

Ao fazer esse rápido passeio com as professoras Nilda, Clara e Suzana, pelos anos das suas experiências docentes, enquanto professoras na área rural, fica aqui a inscrição de muitas observações encontradas nas suas narrativas, em suas atribuições de sentidos e significados da escola, da educação, da docência e dos alunos/as da escola rural. Diante disso, aquilo como contamos e como o fazemos, deixam latentes a influência social, as práticas culturais, interpretações que, com o tempo, construímos e que atingem a subjetividade humana. Dessa maneira, a experiência pessoal e a forma como contamos a vida também reforçam o coletivo, porque a memória individual existe a partir de uma memória coletiva, o que nos leva a considerar as lembranças articuladas no interior de um contexto, seja cultural, político, histórico, no centro de um grupo (HALBWACHS, 2006).

No contexto da história das mulheres, se olharmos com atenção as relações construídas pelos diferentes espaços de escolas rurais ou urbanas, perceberemos que são efetivamente permeadas por relações sociais e de poder. “As mulheres, nas salas de aulas brasileiras e nos outros espaços sociais, viveram, com homens, crianças e outras mulheres, diferentes e intrincadas relações, nas quais sofreram e exerceram poder” (LOURO, 2008, p. 478). Posto isso, é necessário pensá-las bem mais que seres subjugados, silenciadas, e sim, sujeitos, a seu tempo, distantes em épocas, como Nilda, mais presentes, como Clara e Suzana, que souberam desviar-se e foram capazes de construir “discursos discordantes” como refere Guacira Louro (2008, p. 479).

Permeadas pelo contexto social, histórico e cultural de seus tempos, foram educadas para serem professoras ajustadas, conforme exposto em muitas passagens de suas falas ao dizerem-se *vocacionadas* para o magistério. Também disseram que *escolheram* ser professoras, falaram dos espaços onde se sentiram empoderadas diante da comunidade e dos alunos/as como lideranças respeitadas. Certamente se reinventaram mesmo sem grandes movimentos, mas, nos pequenos subterfúgios dos micropoderes que por elas passaram e

passam, deixaram-se perenizar em gestos, ou comportamentos, forjando mulheres e professoras inadaptadas. Mesmo assim, o tempo vivido lhes revelou possibilidades de reinventarem-se e, com Foucault (2009) diria: “Importa, pelo contrário, multiplicar os trajetos e as possibilidades de ir e vir”.

Na impossibilidade de trazer as narrativas em seus detalhes, recolhi traços que me acompanharam nessa reflexão, mas significativos o suficiente para que eu, ao revisitar esse cenário, pudesse, mesmo em fragmentos, repensá-lo e dar notas mais destacadas para que a discussão ganhasse vivacidade. Tenho comigo que muitas sensações foram chegando e, delas, os recortes postos aqui são miniaturas de pontos de luz para acender o debate, tramadas nas memórias das colaboradoras desta história. Emprestaram-me recordações, sorrisos, ares tristes, olhares marejados pela saudade do que se foi e, também, vida pelo o que, ainda, poderá vir a ser. Que a realidade compartilhada entre mim e elas “nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo” (LARROSA e KOHAN, 2007).

Antes de finalizar essas notas que Nilda, Clara e Suzana ajudaram-me a escrever, voltarei um pouco do que ficou forte de suas narrativas, para que não perca a simbiose de tantas atribuições. Porque esparsas, por momentos escapam, por isso preciso enlaçá-las como fios tramados. Desses novos tecimentos, percebi que pontos ficaram a espera para analisá-los melhor. Portanto, preciso destacar que a educação marcada pelas suas vozes deixa fissuras, por conseguinte o reitero o apelo de que lacunas sejam repensadas. A dicotomização entre o campo e a cidade forma um rastro de discursos instaurados, ancorados no “*mito pedagógico*”, que, na expressão de Rancière (2007, p.24), divide o mundo em dois. “Mas, deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas”. Assim vamos saindo de cena, mas antes eu, Nilda, Clara e Suzana deixamos, aqui, um convite ou uma provocação para que a escola, a docência e os alunos/as das áreas rurais sejam mais revisitados do que descritos pelos relatórios e atas, porque acreditamos

[...] que a história oral pode e deve ser realizada, não só para pesquisar sujeitos ou temas aos quais não se teria outra forma de acesso, mas também, e com destaque, para responder a novas perguntas sobre antigos temas (LOURO, 1990, p. 22-23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta trajetória, os desejos me conduziram a lugares reconstruídos no tempo e as histórias que não eram minhas, aos poucos, serviram como aprendizagens que já fazem parte da minha história. Nesse aprender, percorri paragens distantes, revisei a história de três professoras. Com suas vozes, juntas, ouvindo e contando, desenhamos uma tela mais colorida, cujas cores deram a minhas *inquietações iniciais* serenidade e lucidez para traçar os contornos, que apenas rabiscava.

Diante dessas movimentações, não mais iniciais, foi surgindo o anseio em responder às inquietações que tanto me desacomodavam no tocante ao cenário da educação e das mulheres professoras das coxilhas recordadas da infância. Certamente, ao adentrar em espaços desconhecidos, fui ao encontro daquilo que me lançou como forte provocação para refazer o que me espreitava. As possibilidades de encontrar, em vozes narradas, percepções das mudanças, das descontinuidades e afastar o discurso da perenidade que tanto me inquieta, serviram-me como impulsos renovados para não me afastar da empreitada.

Assim, fui indo nesse enlace da memória e da história, tateando os fios, os nós e, nesse desatar de emaranhados, compusemos eu e elas tramas redimensionadas, cujas versões diferenciadas tornaram-nas diferentes e a mim restou a sensação de reinvenção. A cada novo passo que percorríamos, novas cadências a floraram. De cada voz, de cada gesto, de um novo olhar para as histórias que me narravam, recompunha posturas arraigadas no cerne da educação. No escutar de sentidos e significados atribuídos, surgia a sensação de que o tempo me lançava como um vento para percepções diferentes, que transcenderam além mim e das histórias contadas por três professoras rurais como se eu prenunciasse que a vida se faz em movimentos.

Histórias de Vida de professoras que, aos poucos, até mim chegaram. Vidas encontradas no bucolismo dos campos, carregadas de memórias que, como pergaminhos, desenrolaram-se e formaram uma grande composição. De suas notas, propusemo-nos a compor eu e elas uma canção que falasse das mulheres, das professoras e das suas histórias, cujos guardados dos afetos e das lembranças ajudaram-me a repensar algumas questões as quais pareciam emudecidos pelo tempo. Vozes de professoras à espera de dizerem-se e assim fizeram.

Narrar histórias e lembranças é como mágica, visto que se abrem caixas transmutadas em quadros recortados do passado. As sensações chegaram lentamente, dizendo-me da

educação rural, da escola, dos alunos/as e das professoras. Organizei fragmentos, vestígios, rastros, para que fossem elos que unissem o presente e o passado, aclarando questões da história da educação do tempo atual.

Muitas possibilidades, através dessas reelaborações, serviram como acenos que me trouxeram sensações de mudanças, de desconstruções sonhadas, cujas realidades existentes por aí estão à espera de suas reinscrições.

A proposta, inscrita nas primeiras notas deste estudo, introduziu releituras que, mescladas à memória dos movimentos das professoras colaboradoras desta história, revelaram sentidos e significados de vivências, trazendo novas atribuições à escola, à educação, à docência e aos alunos/as do cenário rural.

O tempo atual, lugar para onde meu olhar se volta na inscrição de nossas vidas, mostra-nos que a escola e as professoras rurais, refazem-se com o tempo. A experiência dos anos de suas histórias traz caminhos que as revelam desviantes, transgressoras, professoras que se constituem e se refazem pelo caminho contínuo da construção humana.

Suas vivências nas escolas e nas salas de aula da educação rural induzem a pensar que o espaço desse lugar subverte-lhes visibilidade, autoridade e empoderamento diante de discursos que tratam da educação desse espaço como experiência homogênea. Da singularidade, da experiência vivida por elas, as três mulheres professoras rurais legam um sentido diferenciado e importante. Fazem com que a escola na área rural não seja mais a mesma, porque, a partir delas, passam a acompanhar e a entender a polissemia das relações sociais, culturais do mundo atual. Portanto, torna-se um *locus* de hibridismo, de transposições de fronteiras culturais.

As considerações construídas ao longo deste trabalho são, certamente, um olhar micro, diante do vasto campo que ainda está aí para conhecermos. Disso, posso pensar que essas atribuições significadas destoam de muitos discursos que tratam a educação rural dicotomizada da educação urbana. Com tais aproximações, vou entendendo que a educação, o que para mim se configura como possibilidade, é única e independe da sua localização geográfica. Das vozes das professoras e da minha, juntas entoamos a mesma nota, visto que percebemos que a educação é um dever de Estado e a ela, mulheres e homens, na cidade ou nas coxilhas dispersas, têm direito à acessibilidade.

Os sujeitos da área rural, meninos e meninas que de alunos/as pequenos/as controem-se mulheres e homens que desejam crescer, que sonham e cujas narrativas das professoras os disseram desejanter e curiosos do mesmo conhecimento almejado pelos pequenos das escolas da cidade. São sentimentos inerentes à condição humana, em que a curiosidade serve-lhes

como lume a guiá-los para satisfazer o desejo de conhecer aquilo que lhes parece estranho. Em decorrência disso, afloram novos sentimentos que não conhecem os limites das fronteiras construídas pela história e pelos discursos de diferentes sociedades.

As histórias, encontradas diante das possibilidades e impossibilidades das palavras ditas, dos silêncios e dos esquecimentos, atribuíram novas cores ao espaço do exercício da função docente e propugnaram-no como um lugar autenticado para o exercício da autoridade e do poder do sujeito feminino em tempos diferentes. Em suas resistências e nas lutas diárias das relações de suas profissões, mostraram-se desviantes e desajustadas, quando escolheram o caminho contrário escrito para sua história. Não descreveram levantes, nem rebeliões, ao contrário, mantiveram-se calmas e serenas. Mostraram-se felizes por fazerem o que aprenderam e por constituírem-se ao longo dos anos. Professoras. Escolhas. Sem serem perfeitas, foram múltiplas, calmas, inquietas, tranquilas, insurgentes como ventos fortes quando precisaram se refazer e se reintegrar num cenário que lhes era adverso.

Ao encaminhar-me para essas últimas anotações, como em um diário, fica um pouco da alegria por ter encontrado respostas à aquietação das minhas interrogações. Apesar do sentimento melancólico gestado pela despedida por partir, preciso dizer que foi mágica a construção da nossa ponte. Preciso ratificar que os momentos, os guardados de afetos construídos entre mim, Nilda, Clara e Suzana servem como exemplos expressivos daquilo que alimenta e nutre a educação. Laços humanos, e estes amarrados às histórias de vida, dão-nos a certeza de que as relações são construídas passo a passo, palavra a palavra, silêncio e sorrisos, despedidas e convicção do reencontro.

Para dizer que é hora de partir, fica a sensação de que muitas coisas ainda estão aí para serem estranhadas, da mesma forma que parecerá estranho finalizar este trabalho assenhorando-me de outro idioma para reafirmar que a educação deve ser incansavelmente reinventada, porque “estoy convecido de que jamás hallaré la respuesta, pero esto no significa que debemos renunciar a plantear la pregunta” (FOUCAULT, 1996, p. 117).

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar: textos em história oral.** Rio de Janeiro: FGV, 2004.

_____. **Manual de História Oral.** 3. ed.. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALVES, Gilberto Luiz. Discursos sobre educação no campo. In: ALVES, Gilberto Luiz. (Org.). **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 89-158.

AMADO, Janaína. (Org.) **Usos & Abusos da História Oral.** 8.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As memórias da Educação: Aproximações Teórico- Metodológicas. **História da Educação**, v.13, n. 27, p. 211-243, jan./abr., 2009.

_____. Memórias do Rural: narrativas da experiência de uma Escola Normal Rural Pública (1950-1960). Tese de Doutorado defendida pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho.** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **A Condição Humana.** Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BASSANEZI, Carla. Mulheres nos Anos Dourados. In: PRIORI, Mary Del. (Org.). **História das Mulheres no Brasil.** 9. ed. São Paulo: CONTEXTO, 2008. p. 607-639.

Brasil. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94.** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: 1. Fatos e Mitos.** Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

_____. **O Segundo Sexo: 2. A Experiência Viva.** Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

_____. **Balanço Final.** Tradução de Rita Braga. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1972.

BENJAMIM, Walter. **Charles Baudelaire um Lírico no auge do Capitalismo – Obras Escolhidas.** Vol. III. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de M; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de FOUCAULT**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CRUZ, Ana Maria Braga da. Direitos Humanos e Direitos da Mulher. In: PRESVELOU, Clio, ALMEIDA, Rodrigues Francesca, ALMEIDA, Anécio Joaquim (Orgs.). **Mulher, Família e Desenvolvimento Rural**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1996. p. 136-151.

CENTRO DE MEMÓRIA DA JUSTIÇA ELEITORAL DO RIO GRANDE DO SUL. **No Tempo de Moysés Vianna**. Porto Alegre, 2009.

CONNELY, F. Michael; CLANDINI, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995.

CONSTANTINO, Núncia S. de. **Santiago-RS da concepção à maturidade em compasso brasileiro**. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 1984.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: TEIXEIRA, Eliane Marta. (Org.). **500anos de Educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 567-584

CUNHA, Marcos Vinicius. A Escola Contra a Família. In: TEIXEIRA, Marta Eliane. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 447-468.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed.34, 2008.

ENDE, M. **A história sem fim**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador. v.1**. Uma história dos costumes. Rio de Janeiro, 1994.

ERRANTE, Antoinette. **Mas afinal, A memória é de quem?** Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: História da Educação. Vol.4 – n.8. Pelotas: UPPEL. Set., 2000, p.141-174.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Tradução Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FREITAS, Sônia Maria de. Prefácio à Edição Brasileira. In: THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 14-19.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A Aventura (Auto) Biográfica: Teoria & Empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.143-161.

_____. **Professoras**: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seica Publicações, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização. Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. 25.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **tecnologías del yo otros textos afines**: Barcelona: Paidós, 1996.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos Professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, Marieta de M; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.p. 43-62.

GOELLNER, Silvana. Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F. & GOELLNER, Silvana. V (Orgs.). **Corpo, Gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 28-40.

GRÜM, Anselm. **Se quiser experimentar DEUS**. Tradução de Carlos Almeida Pereira. 2.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?In: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, Tomaz da (Org.). Petrópolis: RJ, Vozes, 2000.

_____. **A Identidade cultural na Pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. São Paulo: Editora Record, 2000.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: dez.2009

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. **A História Nova**. Tradução Eduardo Brandão, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Lei nº 9.394/96. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: out.2009

LOURO, Guacira Lopes. Lembranças de velhas colônias italianas: trabalho, família e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n. 2, p.21-28, jul./dez.1990

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o normal, o diferente e o excêntrico. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOLLER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, 2003. p. 41-52.

_____. (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.p.443-481.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e Estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de M; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p.15-25.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 2008. p. VII-XXIII.

MARTINS, José de Souza. Educação Rural e o desenraizamento do educador. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 49, jun.2005

MEIHY, José. Carlos. Sebe. Bom. **(Re) introduzindo a história no Brasil**. São Paulo: USP, 1995.

_____. **Manual de História Oral**. 3. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2000.

MURARO, Marie Rose. Uma História do Homem e da Mulher e Suas Perspectivas para o futuro. In: SÁ, Carlos Alberto Morais de, PASSOS, Mauro Romero Leal, KALIL, Rosângela Souza. Ângela Souza. **Sexualidade Humana**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. p. 33-53.

MONTAGNER, Rosângela. **Ressignificando imagens / Memórias de Alunas do Instituto de Educação Olavo Bilac**: Processos de Formação de professores (1929 – 1969), 1999. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, n.10, dez./1993.

NÓVOA, Antonio. In: JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p.11-17.

PERROT, Michelle. **A antiguidade**. In: História das Mulheres no Ocidente – 4: o século XIX. Porto: Afrontamento, 1990.

_____. Entrevista. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História e do Departamento de História da PUC – SP**, n.10, p.125-138, dez/1993.

_____. **Mulheres Públicas**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. **Os Excluídos da História**: operários, mulheres e prisioneiros. 3.ed.Coleção Oficinas da História, Vol. 12. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **As mulheres ou os silêncios da história**. São Paulo: EDUSC, 2005.

PESAVENTO, Jatahy. Sandra. Memória, História e Cidade: Lugares no Tempo, Momentos no Espaço. **Revista ArtCultura**, v. 4, n. 4, p.23-35, jun.2002.

PERRY, Donna. A canção de Procne: a tarefa do criticismo literário feminista. In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan R. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

PRIORI, Mary Del. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RAGO, Margareth. Ser Mulher no século XXI OU Carta de Alforria. In: VENTURINI, Gustavo, RECAMÁN, Marisol, OLIVEIRA de, Suely. **A mulher brasileira nos espaços públicos e privados**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p.31-41.

RELATÓRIO DA SEGUNDA ADMINISTRAÇÃO DE GUMERCINDO SARAIVA. **Santiago em Ritmo de Brasil Grande**. Prefeitura Municipal de Santiago. Janeiro de 1973.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Jailson Alves dos. A Trajetória da Educação Profissional. In: TEIXEIRA, Eliane Marta. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 205-224.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento Como Liberdade**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria de análise histórica. **Educação e realidade**. V.16, N. 2, Jul/Dez 1990. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre.

_____. História das Mulheres: In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992. p.63-95.

STEPHANOU, Maria; CÂMARA BASTOS, Maria Helena. Por que história da Educação? E História, memória e história da educação. In: **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. V.3, p. 9-13; p. 416-429.

TEDESCO, João Carlos . **Nas cercanias da memória: Temporalidade, experiência e narração**. UPF: Caxias do Sul: EDUSC, 2004.

TEIXEIRA, Marta Eliane. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses: MDT**. 6. ed. Ver. E ampl. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VELASQUEZ, Cinára.D.C.**Trajetórias da Construção da Visibilidade Social Feminina: da Presença-Ausência ao Existir História de Uma Vida**. 2009. 83f. Monografia (Especialização em História, Cultura, Memória e Patrimônio) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Santiago, Santiago, 2009.

VERÍSSIMO, Erico. **O tempo e o vento: O continente** - 1. São Paulo: Globo, 2004.

WOOLF, Virginia. **Um Teto Todo Seu**. Tradução de Vera Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ANEXOS

ANEXO A – Modelo Carta de Cessão**CARTA DE CESSÃO**

À Universidade Federal de Santa Maria,
 Centro de Educação – CE/UFSM
 Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE

Eu,....., CI
, CPF, declaro para devidos fins que
 cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia de
 do ano de dois mil e nove para a pesquisadora Cinára Dalla Costa Velasquez e ao Programa
 de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Centro de
 Educação, para ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações,
 desde a presente data. Da mesma forma autorizo a sua audição, transcrição e os usos das
 citações a terceiros, ficando vinculado o controle ao Programa de Pós-Graduação em
 Educação do Centro de Educação da UFSM que detém guarda da mesma.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá
 minha assinatura.

_____/____de____de 2009.

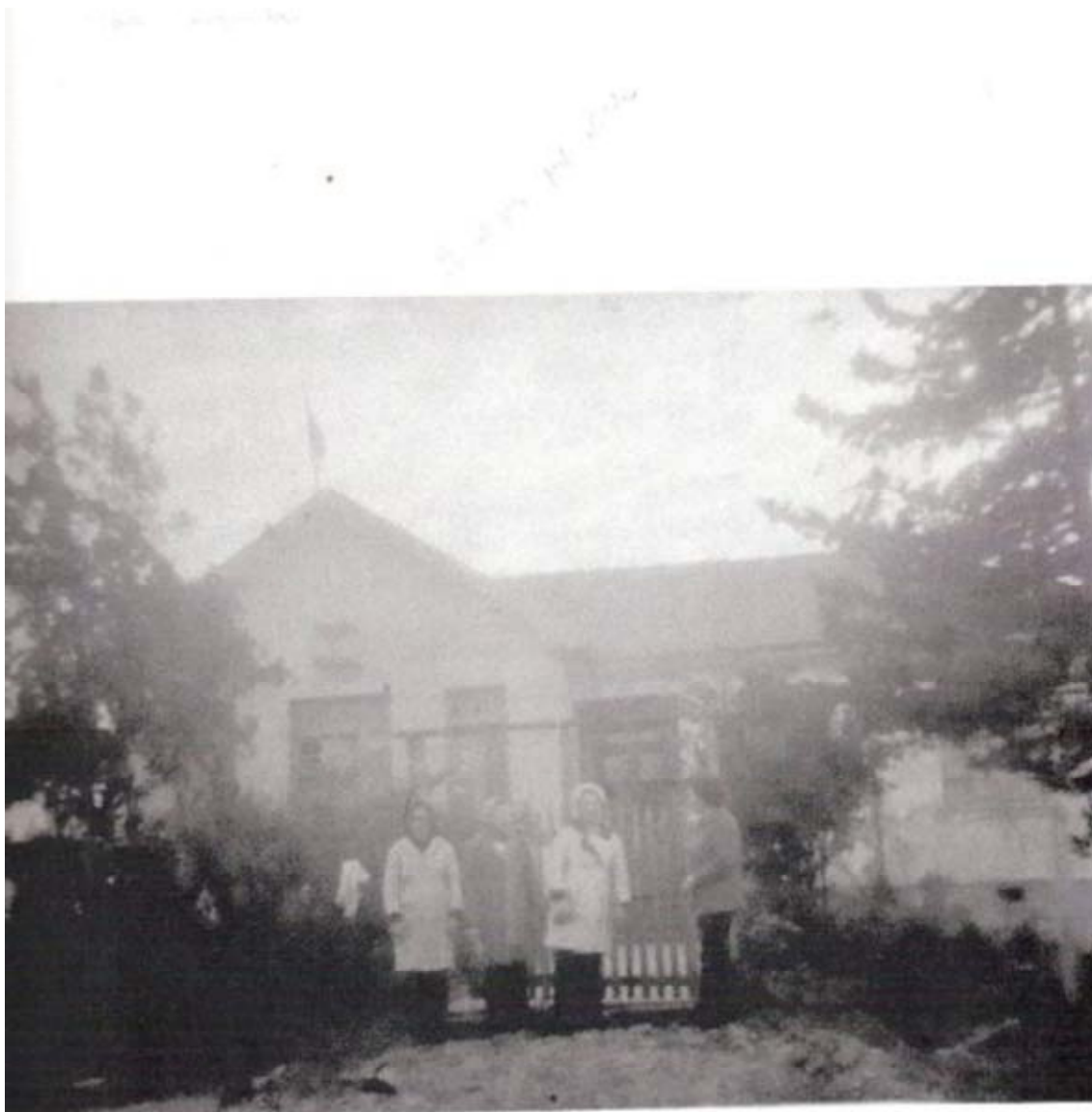
Local e data

 Assinatura

ANEXO B – Fotografia - 24 de setembro de 2009, na Escola Estadual Moisés Viana – Florida – Santiago-RS. À esquerda, professora Nilda, colaboradora deste trabalho. À direita, Cinara Dalla Costa Velasquez, autora desta dissertação



ANEXO C – Fotografia da década de 1970. A primeira, à esquerda, professora Nilda

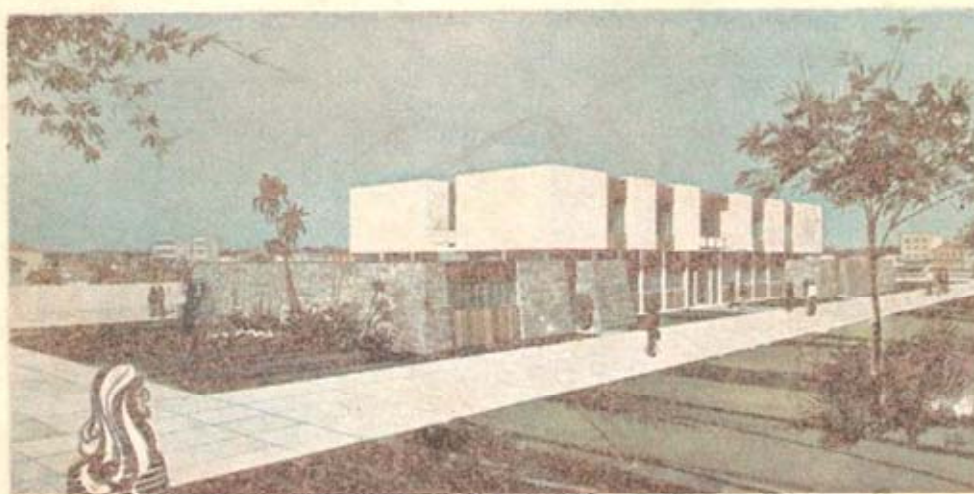


ANEXO D – Placa de Inauguração da Escola Estadual Moisés Viana, 1941



ANEXO E – Relatório da Segunda Administração de Gumercindo Saraiva Prefeitura Municipal de Santiago. Imagens de escolas rurais no município de Santiago-RS (1969-1973), p.25-27

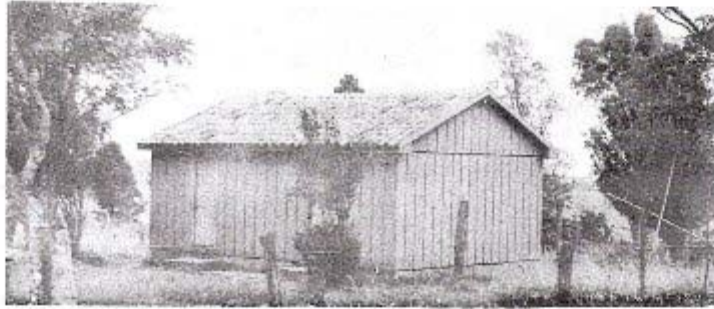
SANTIAGO EM RITMO DE BRASIL GRANDE



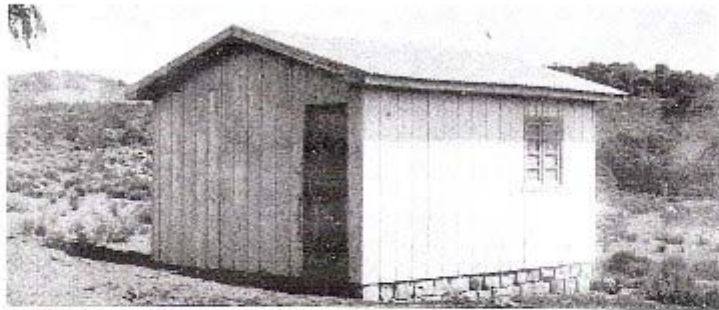
RELATÓRIO DA
SEGUNDA ADMINISTRAÇÃO DE GUMERCINDO SARAIVA
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTIAGO
JANEIRO DE 1973
1969 - 1973



ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ DE ALMEIDA - FICADA GRANDE - 1º DISTRITO - BARCELONA



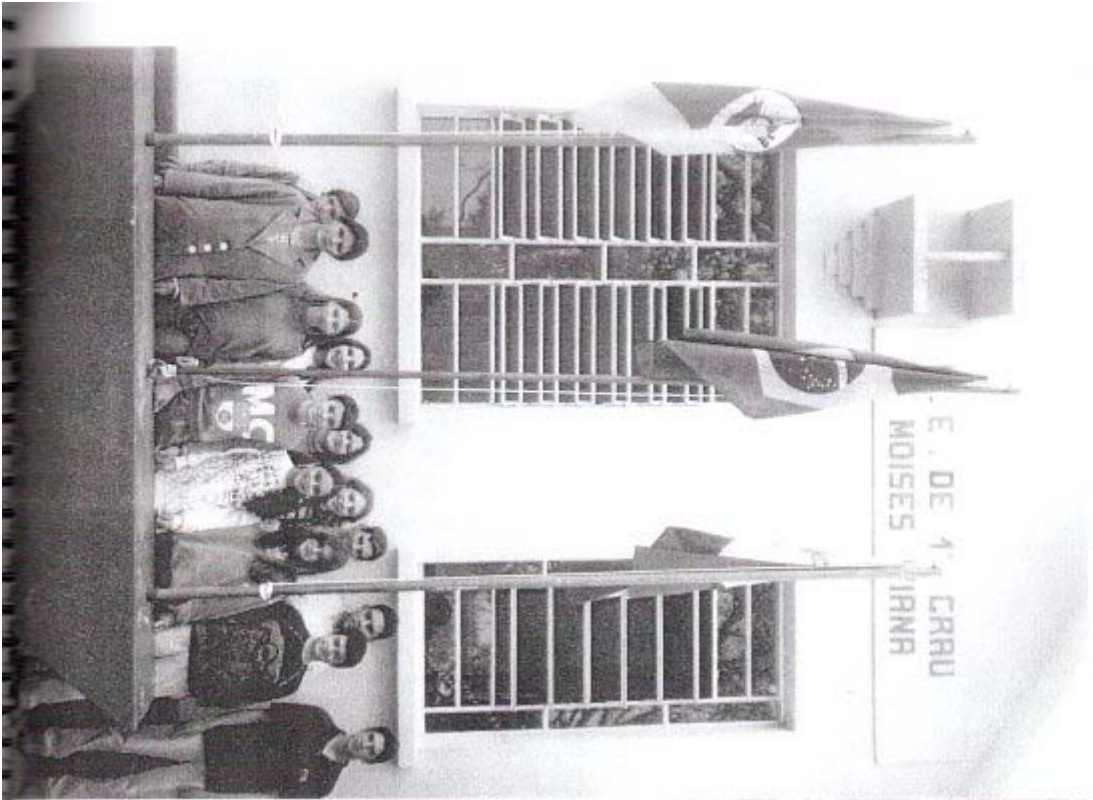
ESCOLA MUNICIPAL ELOILDE BLOTA - RINCÃO DOS PALMEIROS - 2º DISTRITO - CANOVI



ESCOLA MUNICIPAL SENE TARRÃO - RINCÃO DOS RUIÇOS - 2º DISTRITO - ERRESTO FLVES

ANEXO F – Fotografias dos alunos/as e professores/as na Escola Estadual Moisés Viana, Florida, Santiago-RS, anos 1980








ANEXO G – Documento expedido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Santiago- RS, 01 de março de 2010, dados das Escolas Rurais



DADOS DAS ESCOLAS RURAIS MUNICÍPIO DE SANTIAGO-RS

O Sistema Municipal de Educação de Santiago conta hoje, com 02 (duas) Escolas de Ensino Fundamental na zona rural, tendo 160 alunos matriculados, 29 professoras e 02 professores.

Santiago, 01 de março de 2010.


Jenise Florio Cardoso
Sec. Mun. de Educ. e Cultura
nº 011/01

ANEXO H – Revista - Centro de Memória da Justiça Eleitoral do RS



TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL/RS
Composição do Pleno

Presidente

Des. João Carlos Branco Cardoso

Vice-Presidente e Corregedor Regional Eleitoral

Des. Sílvia Baptista Neto

Membros Efetivos

Dra. Lúcia Lieblich Kopitko

Des. Federal Wilson Dorós

Dra. Ana Beatriz Iser

Dr. Jorge Alberto Zugno

Procurador Regional Eleitoral

Dr. Vitor Hugo Gomes da Cunha

Membros Substitutos

Des. Gaspar Marques Batista

Des. Luiz Felipe Silveira Difini

Dr. Ícaro Corvalho de Berni Osório

Des. Fed. Luiz Carlos de Castro Lugon

Dra. Lúcia Helena Escobar de Brito

Dr. Artur dos Santos e Almeida

Procurador Regional Eleitoral Substituto

Dr. Carlos Augusto da Silva Cazarré

Diretor-Geral da Secretaria

Dr. Antônio Augusto Portinho da Cunha

Cancelado em 26 de março de 2009.

Porto Alegre
2009

A TERRA:

A HISTÓRIA QUE VAMOS CONTAR SE PASSOU ENTRE 1935 E 1936 NO MUNICÍPIO DE SANTIAGO, A ÉPOCA CHAMADO SANTIAGO DO BOQUEIRÃO, NA REGIÃO DA FRONTEIRA DO RIO GRANDE DO SUL COM O URUGUAI, A 498 Km DE PORTO ALEGRE.

OS HOMENS:

OS PRINCIPAIS PERSONAGENS QUE VOCÊ IRÁ CONHECER SÃO:

- JUIZ ELEITORAL MOYSÉS VIANNA;
- JOSÉ ERNESTO MULLER (PREFEITO QUE CONCORREU À REELEIÇÃO DE SANTIAGO DO BOQUEIRÃO, PELO PARTIDO REPUBLICANO LIBERAL);
- SYLVIO AQUINO, CANDIDATO DE OPOSIÇÃO A MULLER, CONCORRIA PELA FRENTE ÚNICA GAÚCHA.

A LUTA:

DURANTE TODA A REPÚBLICA VELHA (1889-1930) VÁRIAS ELEIÇÕES NO ESTADO DO RS FORAM DECIDIDAS PELO PODER DE LÍDERES LOCAIS, QUE NÃO RESPEITAVAM AS REGRAS ELEITORAIS. MAS A DISPUTA QUE IREMOS CONTAR ACONTECEU QUANDO JÁ EXISTIA JUSTIÇA ELEITORAL (CRIADA EM 1932), O QUE FEZ COM QUE A HISTÓRIA TIVESSE UM FINAL DIFERENTE DAQUELE AO QUAL ESTES "CORONÉIS" ESTAVAM HABITUADOS...

O QUE DE MELHOR TRAZ UM POVO CONSIGO É O RESPEITO
A SEU PASSADO. TIVEMOS EPISÓDIOS MARCANTES E, COMO AINDA
SOMOS UMA DEMOCRACIA JOVEM, MUITO TEMOS A APRENDER.
VAMOS FALAR, AGORA, DE UM IMPORTANTE EPISÓDIO
DA HISTÓRIA DA JUSTIÇA ELEITORAL DO RIO GRANDE DO SUL.

NO TEMPO DE MOYSÉS VIANNA

AO LONGO DO PERÍODO CONHECIDO COMO REPÚBLICA
VELHA (1889-1930), AS ELEIÇÕES NO BRASIL ERAM MUITO DIFERENTES
DO QUE VEMOS HOJE. NÃO HAVIA JUSTIÇA ELEITORAL,
NEM CÓDIGO ELEITORAL (LEI QUE DETERMINA COMO DEVEM
SER AS ELEIÇÕES), O QUE PROPICIAVA A OCORRÊNCIA
DE PROBLEMAS GRAVES, COMO O CORDONELISMO POLÍTICO...







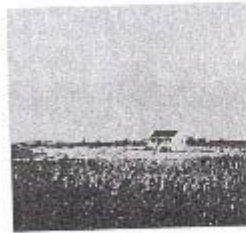
1900 – 1930: Nossa história se passa em 1936, mas vamos falar um pouco sobre as mudanças ocorridas no país e no mundo nas décadas anteriores: neste período o país passou por grandes transformações. A população aumentou: em 1900 havia cerca de 17 milhões de brasileiros, em 1936 esse número já passava dos 40 milhões. O Rio Grande do Sul cresceu de forma parecida: em 1900, havia poucas mais de um milhão de gaúchos, em 1936 já eram mais de 3 milhões. No pequeno município de Santiago do Bonferrim, palco dos acontecimentos envolvendo o pai Moyés Vianna, a população era de 24 mil pessoas no ano de 1936. A agricultura continuava a ser a grande atividade econômica do Estado, mas as indústrias já apareciam. Muitas pessoas começaram a deixar o campo para morar nas cidades, o que favoreceu a difusão do cinema e do teatro. Pelos cafés, teatros e ruas, a música popular começava a ganhar espaço nas cidades brasileiras.

As escolas eram bem diferentes do que hoje conhecemos, em especial pela separação entre meninas e meninos e pela rigidez do comportamento dos professores.

Mesmo com o avanço da atuação das mulheres na sociedade, no início do século ainda se ensinavam matérias diferentes conforme o sexo da pessoa. As meninas, ênfase nas habilidades domésticas e, aos meninos, nos fundamentos das profissões industriais, comerciais e intelectuais.

Os avanços tecnológicos das primeiras décadas do século motivaram visões fantásticas sobre o futuro. Querem um exemplo? Pois em 1930 o jornal paulista Folha da Manhã imaginou que dentro de poucos anos as cidades estariam suspensas no ar... já pensou?

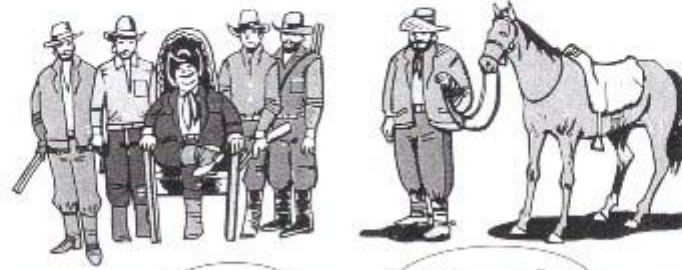
A velocidade começava a tomar conta das cidades, com os primeiros carros e a construção de modernas ferrovias. No entanto, em matéria de esportes, o homem ainda tinha muitos limites a vencer. Em 1936 o recorde mundial dos 100 metros rasos, por exemplo, pertencia ao norte-americano Jesse Owens, com 10,2 segundos. Atualmente (2008) este recorde é de 9,72 segundos e pertence ao jamaicano Usain Bolt.



PARA OS GAÚCHOS, A DÉCADA DE 1930 FICARIA MARCADA POR VÁRIOS EVENTOS POLÍTICOS IMPORTANTES. O OCORRIDO EM SANTIAGO É UM DELES. COMO VEREMOS A SEGUIR.

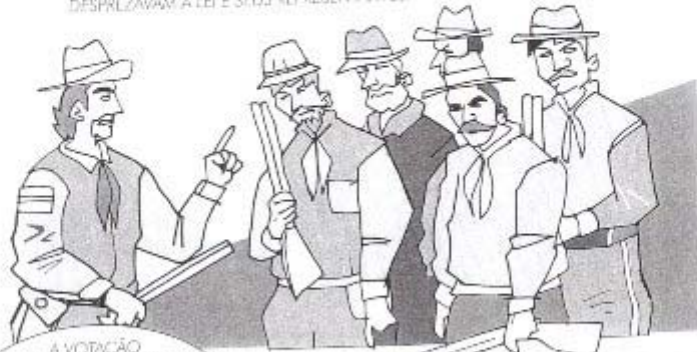
DOIS GRUPOS DISPUTAVAM O CARGO DE PREFEITO. DE UM LADO, O CANDIDATO A REELEIÇÃO JOSÉ ERNESTO MULLER, DO PARTIDO REPUBLICANO LIBERAL;

DO OUTRO, SYLVIO AQUINO, DA FRENTE ÚNICA GAUCHA, FAZENDEIRO DA REGIÃO.



O DIA DA VOTAÇÃO, 17 DE NOVEMBRO, TAMBÉM FOI TUMULTUADO. GRUPOS ARMADOS RONDARAM A CIDADE.

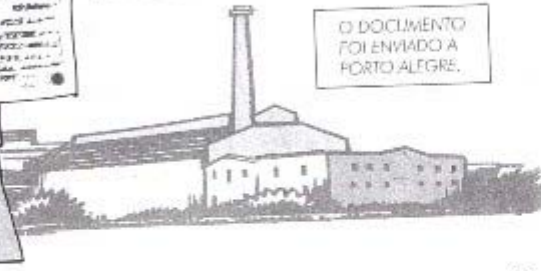
EM MAIOR NÚMERO QUE A AUTORIDADE POLICIAL, ESSES CARANCIAS DESPREZAVAM A LEI E SEUS REPRESENTANTES.



A VOTAÇÃO CHEGOU AO FIM. PORÉM, EM VILA FLORES, ATUAL VILA FLORIDA, UM DISTRITO DA CIDADE, UMA ATA DE APURAÇÃO MAL PREENCHIDA LEVOU A ANULAÇÃO DE DUAS URNAS.



O DOCUMENTO FOI ENVIADO A PORTO ALEGRE.





NO DIA DA ELEIÇÃO, A FORÇA POLICIAL FOI POSICIONADA A CEM METROS DA SEÇÃO ELEITORAL. TUDO CORRIA BEM...



NO ENTANTO, QUASE AO TÉRMINO DA VOTAÇÃO,
UMA PESSOA TENTOU COLOCAR DOIS VOTOS
NA URNA. O JUIZ ELEITORAL MOYSÉS VIANNA O IMPEDIU
E INICIOU-SE UM TUMULTO.



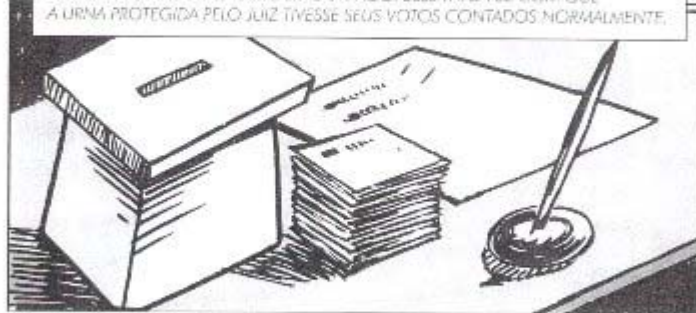
ATÉ QUE ALGUÉM LEMBROU DE
PERGUNTAR POR MOYSÉS VIANNA:



APÓS A TROCA DE TIROS, O JUIZ FOI ENCONTRADO
MORTO AO LADO DA URNA QUE PROTEGERA.



COMO HAVÍAMOS DITO NO INÍCIO DA HISTÓRIA, A JUSTIÇA ELEITORAL JÁ EXISTIA QUANDO OCORREU O CRIME EM SANTIAGO. ESSE FATO FEZ COM QUE A URNA PROTEGIDA PELO JUIZ TIVESSE SEUS VOTOS CONTADOS NORMALMENTE.



A ELEIÇÃO, ASSIM, FOI DECIDIDA PELA VONTADE POPULAR, E NÃO PELA FORÇA DOS GRANDES PROPRIETÁRIOS RURAIS.

FABRIZIO CARVALHO



MESMO À CUSTA DA VIDA DO JUIZ MOYSES VIANNA, O REITO FOI VALIDADO E A VITÓRIA FOI DADA AO CANDIDATO OPOSICIONISTA, SYLVIO AQUINO.



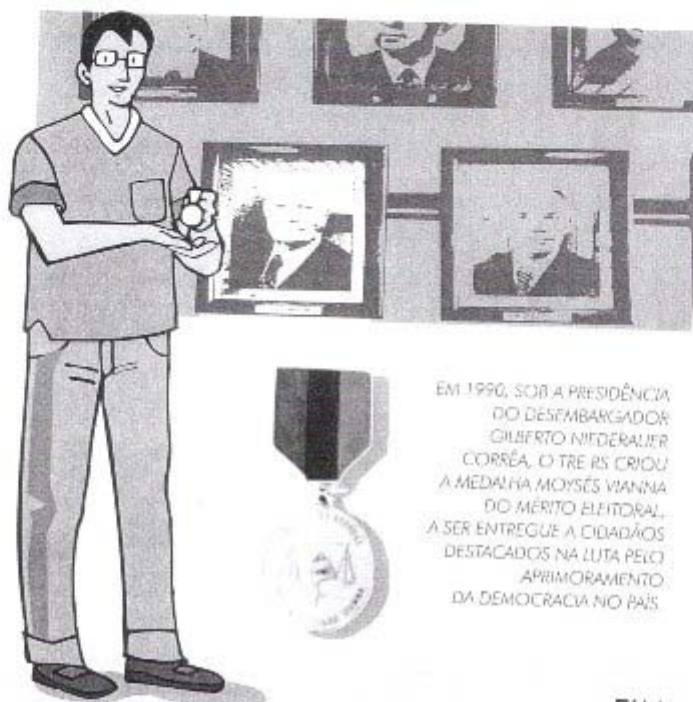
O ASSASSINO FOI PRESO E CONDENADO A 17 ANOS DE PRISÃO.



AO EMPOSSAR SYLVIO AQUINO COMO PREFEITO, A JUSTIÇA ELEITORAL GARANTIU O INÍCIO DE UMA NOVA ERA PARA AS ELEIÇÕES NO RIO GRANDE DO SUL.



COM URNAS DE MADEIRA, LONA OU MÁQUINAS DE VOTAR, A JUSTIÇA ELEITORAL GARANTIU, DESDE 1932, QUE OS RESULTADOS DAS ELEIÇÕES REFLETIAM A 'VERDADE ELEITORAL', SUA GRANDE META.



EM 1990, SOB A PRESIDÊNCIA DO DESEMBARGADOR GILBERTO NIFEDALIER CORRÊA, O TRE RS CRIOU A MEDALHA MOYSÉS VIANNA DO MÉRITO ELEITORAL, A SER ENTREGUE A CIDADÃOS DESTACADOS NA LUTA PELA APRIMORAMENTO DA DEMOCRACIA NO PAÍS.

FIM

Quaisquer direitos reservados pelo Tribunal Regional Eleitoral do Rio Grande do Sul. Todos os direitos são de Moisés Vianna. Qualquer reprodução ou uso não autorizado sem o consentimento do Tribunal Regional Eleitoral do Rio Grande do Sul é proibido.

EXPEDIENTE:

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO RIO GRANDE DO SUL

Secretaria Jurídica
 Coordenação de Documentação e Informação
 Endereço: Rua Darcy de Souza, 350 - 9º andar - Centro
 CEP 90010-280 - Porto Alegre/RS
 Tel: (51) 3216.9440 - Fax: 3216.9438
 E-mail: coord@tre-rs.gov.br Home page: www.tre-rs.gov.br

É permitida a reprodução total ou parcial do conteúdo da publicação, desde que citada a fonte.
 Tiragem: 2.000 exemplares.

CENTRO DE MEMÓRIA DA JUSTIÇA ELEITORAL DO RIO GRANDE DO SUL

O que é:

É uma comissão integrada por servidores do TRE/RS com o objetivo de recuperar, preservar e promover a história da Justiça Eleitoral no Rio Grande do Sul.

O que faz:

R reúne e organiza acervo histórico sobre eleições e sobre a Justiça Eleitoral; realiza, estimula e publica pesquisas; monta exposições; registra histórias e depoimentos; atende pesquisadores e acadêmicos; e promove atividades educacionais sobre a memória institucional.

Mostras realizadas:

30 Anos do Edifício-Sede (2004), 60 Anos da Justiça Eleitoral (2005), Portal da Democracia, Títulos na História e Urnas do Brasil (2007), Essas Mulheres - mostra virtual (2008)

Publicações:

- 60 anos da Justiça Eleitoral
- Voto eletrônico

Projeto educacional Conhecendo a Justiça Eleitoral:

- destinado a alunos das 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e para alunos do ensino médio;
- pretende contribuir na formação de adolescentes para que, como futuros eleitores, tenham conhecimentos básicos sobre as finalidades e o funcionamento da Justiça Eleitoral e sobre a história desta justiça especializada e das eleições.



CODIN
COMISSÃO ORGANIZADORA
DAS ELEIÇÕES DO RIO GRANDE DO SUL

TRE/RS

ANEXO I – Documentos da formação pedagógica das professoras colaboradoras



Estado do Rio Grande do Sul
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTIAGO

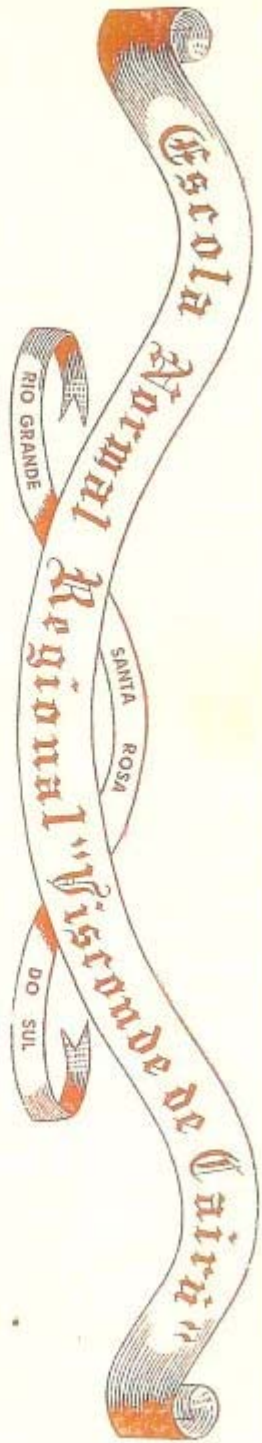
- CERTIDÃO DE TEMPO DE SERVIÇO.-

CERTIFICO, a pedido em requerimento, que a senhora Hilma de Assis Pinho, conta com o seguinte tempo de serviço público municipal, no cargo - de professora contratada: exercício de 1.954 :- de 22 de julho de 1.954 à 15 de dezembro do mesmo ano - cento e quarenta e sete dias (147); exercício de 1.955 :- de 14 de abril a 30 de novembro - duzentos e quarenta e quatro dias (244); exercício de 1.956 :- de 6 de abril a 31 de julho - cento e dezassete dias (117). Em trinta e um (31) de julho de 1.956 pediu exoneração do cargo, e, em 1º de agosto do mesmo ano passou a pertencer ao Registro Estadual. Por fim, assim, o total de tempo de serviço de requerente ao município quinhentos e oito (508) dias, ou seja, em (1) ano, quatro (4) meses e vinte e oito (28) dias.

-Luiz Fernando Fortes da Silva-
Assistente do Org. do Pessoal

Visto:

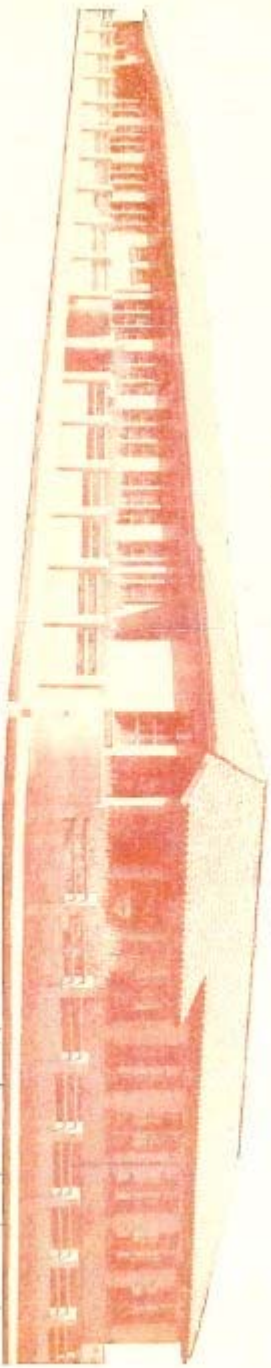
- Governador -
Prefeito Municipal



Síndico da Escola Normal Regional

Natural de Santiago do Boqueirãozinho de Valentim Pinto Sobrinho
e de Bastiana Amaral Pinto concluiu o Curso de Regentes de Ensino Primário, de conformidade
 com o Decreto-lei Federal n.º 8530, de 2 de janeiro de 1946, combinando com o Decreto-lei Estadual n.º 3030, de
 16 de maio de 1952, pelo que lhe é conferido o presente Certificado de Regente de Ensino Primário

Santa Rosa, 1 de março de 1953



Oficina de Gravura F. S. T.
Diplomática

Alameda Manoel Francisco, 145
Piedade



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
FUNDO EDUCACIONAL DE SANTIAGO — FESAN

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santiago — FAFIS
Reconhecida pelo decreto n.º 76.790 — D. O. 15-12-75

O Diretor da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santiago, Estado do Rio Grande do Sul, no uso das atribuições que lhe conferem a Legislação Federal e o Regimento da Faculdade, e, tendo em vista o termo de Colação de Grau de Licenciado em Estudos Sociais, conferido no dia 11 de junho de 1977, a

NILDA PINTO JAURIS

filha de **Valentim Pinto Sobrinho** e de **Castorina Amaral Pinto**, nascida a 24 de março de 1931, natural de Santiago, Estado do Rio Grande do Sul, em virtude da conclusão do respectivo curso no ano letivo de 1974, outorga-lhe o título de

LICENCIADA EM ESTUDOS SOCIAIS - 1.º Grau

para que possa gozar de todos os direitos e prerrogativas inerentes a este título, concedidos pelas Leis da República.

Dado em Santiago, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras aos 11 de junho de 1977.

Maia Cândida M. da Silva
Secretaria

Jenine Antonia Malfatti
Diretor

Enio Steyer
Presidente do FESAN

Nilda Pinto Jauris
Diplomada

Ilvina Santana
Técnico em Assuntos Educacionais



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
 (Criada pela Lei n.º 3.834-C, de 14/dezembro/1960)

O Reitor da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, RS, no uso de suas atribuições e tendo em vista conclusão do Curso de História (Licenciatura Plena), em 13 de março de 1982, confere o título de LICENCIADO E HISTÓRIA a

NILDA PINTO JAURIS

filha de Valentim Pinto Sobrinho e de Castorina Amaral Pinto,
 nascida a 24 de março de 1931, natural do Estado do Rio Grande do Sul,

e outorga-lhe o presente Diploma a fim de que possa gozar de todos os direitos e prerrogativas legais.

SANTA MARIA, RS, 14 de março de 1982.

IVAN DA SILVA MACHADO
 Diretor Substituto/DIRCA

PROF. ARMANDO VALLANDRO
 Reitor/DPSM

Nilda Pinto Jauris
 Diplomado





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO

CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CERTIFICO, para fins de comprovação junto a quem de direito, que NILDA PINTO JAURIS.....
....., filho(a) de Valentim Pinto Sobrinho.....
e de Castorina Amaral Pinto..... nascido(a)
em 24 de março de 19 31, natural do Estado
do Rio Grande do Sul, concluiu, a 13 de março de 1982, o Curso
de História (Licenciatura Plena) desta Universidade,
criado pela Lei n.º 3.958, de 13 de setembro de 1961, publicada no Diário
Oficial da União de 22 de setembro do mesmo ano.

CERTIFICO, outrossim, que o Curso em apreço, foi ministrado por esta Universidade, na cidade de Santiago, RS, nos termos dos Pareceres n.ºs 815/80 e 1.389/80, do Conselho Federal de Educação, homologados pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura.

DEPARTAMENTO DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO (DERCA) da Universidade Federal de Santa Maria, RS, aos quatorze (14) dias do mês de março do ano de mil novecentos e oitenta e dois (1982).

Ivan da Silva Machado
IVAN DA SILVA MACHADO
Diretor Substituto DERCA

Sergio Augusto Carvalho Bernardes
VISTO: Sergio Augusto Carvalho Bernardes
Prof. SERGIO AUGUSTO CARVALHO BERNARDES
Pró-Reitor Graduação/UFEM



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
 (Criada pela Lei n.º 3834-C, de 14/12/60)

CERTIFICADO

A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA confere a
 NILDA PINTO JAURIS

o presente Certificado de Conclusão do Curso de ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO EDUCACIONAL, em nível de Pós-Graduação, aprovado pelo Colegiado Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em sua 238ª Sessão, de 23 de novembro de 1982, realizado nos termos da Resolução n.º 14/77, do Egrégio Conselho de Educação, por ter concluído os créditos e satisfeito as demais exigências legais.

Santa Maria, 10 de janeiro de 1984

Armando Vallandro
 PROF. ARMANDO VALLANDRO
 Reitor

Ney Luis Pippi
 PROF. NEY LUIS PIPPI
 Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Nilda Pinto Jauris
 TITULADO



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
FUNDO EDUCACIONAL DE SANTIAGO — FESAN

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santiago — FAFIS

Reconhecida pelo decreto n.º 76.790 — D. O. 15-12-55

O Diretor da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santiago, Estado do Rio Grande do Sul, no uso das atribuições que lhe conferem a Legislação Federal e o Regimento da Faculdade, e, tendo em vista o termo de Colação de Grau de Licenciada em Estudos Sociais, conferido no dia 18 de setembro de 1981, a

SUZANA RENALDI FLORES SOARES

filha de Luciano Cardoso Soares e de Rainha Emi Flores Soares, nascida em 14 de maio de 1959, natural de Santiago, Estado do Rio Grande do Sul, em virtude da conclusão de respectivo curso no ano letivo de 1981, outorga-lhe o título de

LICENCIADO EM ESTUDOS SOCIAIS — 1º Grau

para que possa gozar de todos os direitos e prerrogativas inerentes a este título, concebidos pelas Leis da República.

Dado em Santiago, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras aos 18 de setembro de 1981.

Kane Juing
Lane Maria de Paula Vieira
Secretaria

Ayda Bochi Brun
Suzana R. Flores Soares
DIPLOMADA
Ayda Bochi Brun
Diretora

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

**URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**



Reconhecida pela Portaria Ministerial nº708 de 19/05/92-D.O.U. de 21/05/92

O Reitor da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, tendo presente o termo de Colação de Grau de LICENCIADA EM GEOGRAFIA, conferido no dia 18 de agosto de 2001 a


Suzana Renaldi Soares Franco

Brasileira, natural de Santiago, Estado do Rio Grande do Sul, nascida em 14 de maio de 1959, portadora da Cédula de Identidade nº 2014515981 expedida pela Secretaria da Segurança Pública/RS, em virtude de conclusão em 05 de julho de 2001, do Curso de GEOGRAFIA - Licenciatura Plena, reconhecido pela Portaria Ministerial nº 1.147 de 28 de julho de 1992, publicada no Diário Oficial da União de 29 de julho de 1992 e, usando da autoridade que lhe confere o Estatuto da Universidade, outorga-lhe o título de

LICENCIADA EM GEOGRAFIA


mandando passar-lhe o presente Diploma para que possa gozar de todos os direitos e prerrogativas concedidos a este título pelas Leis da República.

Santiago-RS, 18 de agosto de 2001.


Lane Maria de Paula Vieira
Secretária


Suzana Renaldi Soares Franco
Diplomada


Ayda Bochi Brum
Diretora Geral


Cleo Joaquim Ortigara
Reitor

Certificado

Pós-Graduação "lato sensu"

Gestão Escolar

O Reitor da Universidade Castelo Branco certifica que:

SUZANA RENALDI SOARES FRANCO

concluiu o Curso de Pós-Graduação "lato sensu"

em Gestão Escolar, de acordo com a Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, Resolução CNE/CES nº1, de 03 de abril de 2001, realizado no período de

17/11/2003 a 20/08/2004

Rio de Janeiro, 10 de março de 2005.

UCB
UNIVERSIDADE
CASTELO BRANCO

Paulo Adamina Gomes
Reitor da Universidade Castelo Branco
Paulo Adamina Gomes

Antonio Luis Rocco de Oliveira
Diretor do IESDE BRASIL S.A.
Antonio Luis Rocco de Oliveira

IESDE
INSTITUTO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE EDUCAÇÃO



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE ALEGRETE
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS DE ALEGRETE

O DIRETOR DA FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS DE ALEGRETE, no uso de suas atribuições legais e em conformidade com a Resolução nº 001, de 24 de Julho de 1966, do Conselho Superior de Ensino, Superioridade e Pesquisa da Faculdade de Ciências Econômicas de Alegrete, autoriza a matrícula do(a) abaixo mencionado(a) no curso de Administração de Empresas, em

RS DE JULHO DE 1966

BACHAREL EM CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS

CIARR HELENA DE CASTRO VIERO

n.ª brasileira, natural de **Sant'ana do Livramento / RS**, nascida a **25 DE NOVENHRO DE 1961** pela **DECRETAÇÃO DA GOVERNADORIA PÚBLICA/RS** e outorgou-lhe o presente Diploma, a fim de que possa gozar de todos os direitos e prerrogativas legais.

Portador da Cédula de Identidade n.º **70 11234 502**, expedida

Alegrete, RS **27** de **Setembro** de **1966**.

[Assinatura]
Doutora

[Assinatura]
CIARR HELENA DE CASTRO VIERO
Aluno

oficinas de impressão em geral
RUA SETE DE ABRIL - FONE: 44.747/48

DIPLÔMA
emitido em virtude de laudo nº 101 de 27/07/66
OBRIGADO

ASS. F. V. n.º 242 de 27/07/66
emitido em virtude do laudo nº 101 de 27/07/66 do Conselho Superior de Ensino, Superioridade e Pesquisa da Faculdade de Ciências Econômicas de Alegrete.

[Assinatura]
DIRETOR

ACRÉSCITOS
072IV

Relatório nos termos do Regulamento nº 101 de 27/07/66 do Conselho Superior de Ensino, Superioridade e Pesquisa da Faculdade de Ciências Econômicas de Alegrete.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE ALEGRETE
 Centro Integrado de Ensino Superior de Alegrete
 PORTARIA - ME 811/85



Certificado

CERTIFICAMOS, para os devidos fins, que
CLARA HELENA DE CASTRO VIERO, C.I. 7011234502SSP/RS
 filho(a) de Antônio Gonçalves de Castro
 e de Ildá Loureiro de Castro
 nascido (a) aos 25 de novembro de 1961 em Santiago/RS
 Estado do Rio Grande do Sul concluiu em
03 de agosto de 1989 o curso de
Form. Prof. I/Disc. Espec. do Ensino de 2º Grau, neste Centro Integrado de
 Ensino Superior de Alegrete, estando habilitado(a) a exercer o Magistério nas disciplinas
 de Contabilidade e Custos.

CERTIFICAMOS, outrossim, que o referido Diploma foi
 encaminhado ao Departamento de Assuntos Estudantis e Registros Gerais da Universi-
 dade Federal de Santa Maria, para o respectivo registro no MEC.

Diretoria de Ingresso e Registros Gerais do Centro Integrado de
 Ensino Superior de Alegrete, aos vinte e cinco dias de janeiro
 de mil novecentos e noventa.


 ZELIA TELLIER
 DIRG/CIESA

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro para a entrevista da História Oral de vida às professoras colaboradoras neste Projeto de dissertação intitulado, “*Memórias de Professoras Rurais: Um Tempo... Um Vento... Sentidos e Significados de Vivências*”

I – UM POUCO DA HISTÓRIA DE VIDA ANTERIOR À PROFISSÃO

- a) Que lembranças você tem da infância, da sua escolarização, de seus professores/as?
- b) Como você escolheu a sua profissão? Teve influência de alguém? Como foi sua formação docente?

II – SOBRE OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA, DA ESCOLA E DOS ALUNOS/AS NO ENSINO RURAL

- a) Para você, o que significa ser uma professora rural?
- b) Que lembranças são significativas da sua prática docente no ensino rural? Fale um pouco dessas experiências. (do cotidiano das aulas, da relação professora com os alunos/as, do dia a dia das aulas...)
- c) O que significa a escola rural para você e sua relação com a comunidade rural deste lugar?
- d) De suas lembranças, quais os significados que você atribui aos alunos/as em uma comunidade rural?
- e) Se você não fosse professora, o que, você, desejaria ter sido? Por quê?
- f) Quais os aspectos positivos ou negativos no ensino rural?
- g) É necessário, para você, um ensino diferente em uma escola rural? Por quê?
- h) Você percebe que a educação é desigual entre cidade/campo?