

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

Denise Valduga Batalha

**GERAÇÕES E HISTÓRIAS DE VIDA EM DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO
DO CAMPO, EM CLASSES MULTISSERIADAS: UMA
CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**Santa Maria, RS
2017**

Denise Valduga Batalha

**GERAÇÕES E HISTÓRIAS DE VIDA EM DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO,
EM CLASSES MULTISSERIADAS: UMA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção de grau de **Doutora em Educação.**

Orientadora: Helenise Sangoi Antunes, Prof^a. Dr^a.

**Santa Maria, RS
2017**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Batalha, Denise Valduga

Gerações e histórias de vida em diálogo na educação do campo, em classes multisseriadas: uma contribuição na formação de professores / Denise Valduga Batalha.- 2017. 228 p.; 30 cm

Orientadora: Helenise Sangoi Antunes

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Formação de Professores 2. História de Vida 3. Classes Multisseriadas I. Antunes, Helenise Sangoi II. Título.

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Denise Valduga Batalha. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: denisevaldugabatalha@gmail.com

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

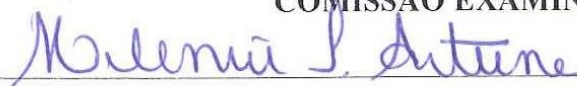
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

**GERAÇÕES E HISTÓRIAS DE VIDA EM DIÁLOGO NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO, EM CLASSES MULTISSERIIDAS:
UMA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

ELABORADA POR
Denise Valduga Batalha

Como requisito para a obtenção do grau de
Doutora em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:



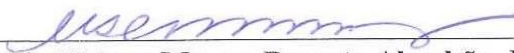
Helenise Sangoi Antunes, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



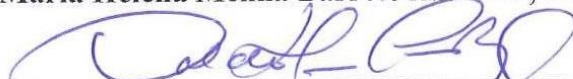
Ane Carine Meurer, Dr.^a (UFSM)



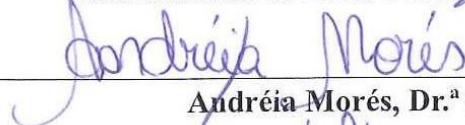
Elizeu Clementino de Souza, Dr. (UNEB)



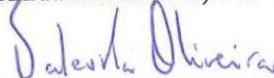
Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Dr.^a (PUC/RS)



Valdo Hermes de Lima Barcelos, Dr. (UFSM)



Andréia Morés, Dr.^a (UCS)



Valeska Fortes de Oliveira, Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, RS, Brasil, 2017.

Dedico esta tese aos meus pais,
Dorvalino e Edanir.
Meu exemplo e minha inspiração!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por iluminar os caminhos que venho trilhando.

Aos meus pais, Dorvalino e Edanir, os quais me apoiam de todas as formas, sem medir esforços. Por me incentivarem a realizar os meus sonhos e por acreditarem que sou capaz. Obrigada, também, pelo amor, pelo zelo, pelo carinho, pelo cuidado, pelo suporte, pela atenção, por segurarem a minha mão e caminharem ao meu lado.

À minha orientadora, Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes, pela confiança depositada, pelo acolhimento e pela amorosidade. Obrigada pela disponibilidade irrestrita, pelas horas dedicadas a este trabalho, pela oportunidade de descobrir, de reconstruir, de (re)significar e de construir conhecimento perante a execução da tese.

Aos Professores membros da banca examinadora, os quais foram afetivamente escolhidos por simbolizarem a luta pela qualificação da educação brasileira. Vocês me inspiram! Sou grata pela significativa contribuição na construção da minha pesquisa.

Aos personagens da investigação, Professora Enir Goulart, a avó, Professor Edi Goulart, o pai, e Professor Rafael Goulart, o neto. Não tenho palavras para agradecer a maneira como me acolheram nas suas casas e como compartilharam cada história de vida.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), coordenado pela Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes, pois compreendo que a elaboração de uma tese é um produto construído nas relações estabelecidas pelas interações no coletivo. Essas interações me impulsionam e me constituem como pessoa e como profissional.

À Universidade Federal de Santa Maria, através do Programa de Pós-Graduação em Educação, que investe na educação pública e de qualidade.

Ao Instituto Federal Farroupilha, que possui uma Política de Gestão de Pessoas, a qual incentiva a capacitação e a qualificação profissional dos servidores, permitindo crescimento profissional e institucional.

A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar
e humilde o bastante para aprender.

Clarice Lispector

RESUMO

GERAÇÕES E HISTÓRIAS DE VIDA EM DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO, EM CLASSES MULTISSERIADAS: UMA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AUTORA: Denise Valduga Batalha

ORIENTADORA: Helenise Sangoi Antunes

Esta tese emerge a partir da minha história de vida e da minha participação, desde 2006, nas discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), o qual é coordenado pela Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). A investigação busca conhecer os processos formativos de três professores, avó, pai e neto, os quais possuem trajetória significativa na educação do campo do município de Alegrete/RS; possibilitar aos professores, personagens da investigação, bem como, à pesquisadora, a reflexão sobre a própria história de vida, a partir de relatos (auto)biográficos, os quais se utilizam da memória e das lembranças revividas de tornar-se professor; reconhecer a importância histórica e social que a educação do campo, através das classes multisseriadas, possui para o contexto educacional brasileiro; bem como, valorizar a educação do campo e o ensino em classes multisseriadas. O referencial teórico está constituído a partir dos estudos sobre história de vida, reconhecendo-a como fonte de pesquisa, reflexão e (trans)formação, segundo Abrahão (2006, 2008), Antunes (2007; 2012; 2013), Catani (2014), Souza (2005; 2006; 2008; 2015); formação de professores no Brasil, conforme Gatti (1997), Tardif; Lessard (2005; 2008) e Scheibe (2003); e educação do campo, considerando a perspectiva positiva do processo de alfabetização em classes multisseriadas, de acordo com Amiguiño (1995; 2003, 2011), Caldart (2004), Marinho (2008) e Souza (2012; 2013, 2014, 2016). A metodologia utilizada está embasada numa abordagem designada como investigação qualitativa, segundo Antunes (2001; 2013), Bogdan; Biklen (1994) e Deslandes (1994). Os instrumentos de construção de informações são os relatos (auto)biográficos das histórias de vida dos três professores, personagens desta tese, conforme Antunes (2007; 2013), Nóvoa (2000) e Souza (2006), e a análise das informações é feita acerca da Compreensão Cênica, com base em Abrahão (2014), Marinas (2007) e Santamarina; Marinas (1994). Entendemos que a reflexão sobre nossa história de vida, como espaço de construção de conhecimentos pela via da pesquisa, apresenta a vida, a voz, os olhares e os sentimentos dos personagens ouvidos, bem como das relações com o mundo que os cercam. Compreendemos, ainda, que o contexto rural, como uma das diversas heranças culturais com que convive a população brasileira, através do ensino nas classes multisseriadas, é a educação do diálogo com a diversidade, com as peculiaridades sociais, no oferecimento de uma rede significativa na instituição de estímulos que assegurem a ida das crianças à escola e que façam dessa um objetivo de vida convincente e emancipatório.

Palavras-chave: Formação de Professores. História de Vida. Classes Multisseriadas.

ABSTRACT

GENERATIONS AND LIFE STORIES IN DIALOGUE IN FIELD EDUCATION IN MULTI-SERIAL CLASSES: A CONTRIBUTION TO TEACHER TRAINING

AUTORA: Denise Valduga Batalha

ORIENTADORA: Helenise Sangoi Antunes

This thesis emerges from my life history and my participation, since 2006, in the discussions of the Group of Studies and Research on Initial, Continuing and Literacy Training, which is coordinated by Professor Helenise Sangoi Antunes, Permanent Teacher of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Santa Maria. The research aims to know the formative processes of three teachers, grandmother, father and grandson, who have a significant trajectory in the education of the field of the city of Alegrete/RS; to enable teachers, research characters, as well as the researcher, to reflect on their own life history, based on (self)biographical reports, which use memory and the revived memories of becoming a teacher; to recognize the historical and social importance that the education of the countryside, through the multi-serial classes, has for the Brazilian educational context; as well as, to value the education of the field and the teaching in multiseriados classes. The theoretical framework is based on life history studies, recognizing it as a source of research, reflection and (trans)formation, according to Abrahão (2006, 2008), Antunes (2007; 2012; 2013), Catani (2014), and Souza (2005, 2006, 2008, 2015); Teacher training in Brazil, according to Gatti (1997), Tardif; Lessard (2005; 2008), and Scheibe (2003); and field education, considering the positive perspective of the literacy process in multi-serial classes, according to Amiguiño (1995, 2003, 2011), Caldart (2004), Marinho (2008), Souza (2012, 2013, 2014, 2016). The methodology used is based on an approach called qualitative research, according to Antunes (2001; 2013), Bogdan; Biklen (1994), and Deslandes (1994). The instruments of information construction are the (self)biographical reports of the life histories of the three teachers, characters of this thesis, according to Antunes (2007; 2013), Nóvoa (2000), and Souza (2006), and the analysis of the information is made about the Understanding Scenic, based on Abrahão (2014), Marinas (2007), and Santamarina; Marinas (1994). We understand that reflection on our life history, as a space for building knowledge through research, presents the life, voice, looks and feelings of the characters heard, as well as the relationships with the world that surround them. We also understand that the rural context, as one of the cultural heritages with which the Brazilian population coexists, through teaching in the multi-serial classes, is the education of dialogue with diversity, with social peculiarities, in the provision of a significant network in the Stimulus to ensure that children go to school and make it a convincing and emancipatory life goal.

Keywords: Teacher Training. History of Life. Multi-serial Classes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Jardim de infância	32
Figura 2 – Trabalho realizado em sala de aula	32
Figura 3 – A descoberta da escrita	32
Figura 4 – Recordação da 1º série	33
Figura 5 – Trabalhos realizados no Ensino Fundamental	33
Figura 6 – Caderno assinado pelas colegas e amigas	34
Figura 7 – Caminhada cívica	35
Figura 8 – Foto da formatura do Ensino Médio	35
Figura 9 – Formatura do Curso de Letras	36
Figura 10 – Meus pais e eu na recepção da formatura	36
Figura 11 – Integrantes do GEPFICA	39
Figura 12 – Apresentação de trabalho em congresso	39
Figura 13 – Daniela, colega de mestrado e amiga	39
Figura 14 – Alunos da UFSM em viagem para seminário	39
Figura 15 – Colegas do Curso de Pedagogia	39
Figura 16 – Viagem de estudos da turma	39
Figura 17 – Colegas e alunos do CEFET - SVS	40
Figura 18 – Colega e amiga Jaqueline, Professor Reinoldo e eu	41
Figura 19 – Feira do Livro – Santa Maria/2010	41
Figura 20 – Formatura do Curso de Pedagogia	43
Figura 21 – Recadinho de um aluno do 5º ano	43
Figura 22 – Convite para formatura dos alunos do Curso de Pedagogia EAD	43
Figura 23 – Professora Lorena e eu no VI CIPA	44
Figura 24 – Palestra de abertura da Semana Acadêmica	44
Figura 25 – Professora Helenise, Professora Ane Carine e eu	45
Figura 26 – GEPFICA na minha qualificação	45
Figura 27 – Meus pais, Professora Lorena e eu no exame de qualificação	45
Figura 28 – Anos de estudo da população de 18 a 29 anos	118
Figura 29 – Comprensión escénica de la historia de vida y de la historia oral temática	133
Figura 30 – Modelo da Compreensão Cênica	135
Figura 31 – Compreensão Cênica, segundo a interpretação de Abrahão sobre o constructo de Marinas (2007, p. 118)	137
Figura 32 – Localização de Alegrete no Rio Grande do Sul	142
Figura 33 – Professora Enir e alunos	160
Figura 34 – Professora Enir e eu	167
Figura 35 – Professora Raquel, Professor Edi e eu	177
Figura 36 – Professor Rafael e o orientador do Curso de Doutorado	185

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ..95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e Dissertações: distribuição por área e linha temática.....	50
Quadro 2 – Teses e Dissertações: distribuição por período.....	51
Quadro 3 – Teses e Dissertações: distribuição por região.....	52
Quadro 4 – Descritor: formação de professores.....	53
Quadro 5 – Descritor: história de vida	55
Quadro 6 – Descritor: classes multisseriadas.....	59
Quadro 7 – Descritores: formação de professores, história de vida e classes multisseriadas	64
Quadro 8 – Teses desenvolvidas pelas participantes do GEPFICA.....	68
Quadro 9 – Dissertações desenvolvidas pelos participantes do GEPFICA	69
Quadro 10 – Professora Enir Goulart.....	139
Quadro 11 – Professor Edi Vernei Souza Goulart.....	139
Quadro 12 – Professor Rafael Ziani Goulart.....	140
Quadro 13 – Cronograma.....	211
Quadro 14 – Orçamento	212

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BIOGRAPH – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica

BR – Brasil

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD – *Compact Disc*

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFAM – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFET-SVS – Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul

CEL – Centro de Estudos de Línguas

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CFE – Conselho Federal de Educação

CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNME – Campanha Nacional de Material de Ensino

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNS – Conselho Nacional de Saúde

COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário

COGEAM – Coordenação Geral de Materiais Didáticos

COPERVES – Comissão Permanente do Vestibular

Conae – Conferência Nacional de Educação

CONSED – Conselho dos Secretários Estaduais de Educação

COTRIJAL – Cooperativa Tritícola Mista Alto Jacuí Ltda

CP – Conselho Pleno

CUIA – Construindo a Unificação entre Investigação e Ação

Dr. – Doutor

EAD – Educação a Distância

EAFA – Escola Agrotécnica Federal de Alegrete
EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EPCT – Educação Profissional, Científica e Tecnológica
FAEM – Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel
FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar
FIC – Formação Inicial e Continuada
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUE – Departamento de Fundamentos da Educação
FUNABEM – Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor
GAP – Gabinete de Projetos
GEPEIS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social
GEPFICA – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização
GPT – Grupo Permanente de Trabalho
GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto) Biografia, Formação e História Oral
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE – Instituto das Comunidades Educativas
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF – Instituto Federal
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JAI – Jornada Acadêmica Integrada
LABLER – Laboratório de Leitura
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP 1 – Linha de Pesquisa 1
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério de Educação
MST – Movimento dos Sem Terra
N.º – Número

P. – Página

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDS – Partido Democrático Social

PEG – Programa Especial de Graduação

PEIES – Programa de Ingresso ao Ensino Superior

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PLE – Português como Língua Estrangeira

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAIC – Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PP – Partido Progressista

PPB – Partido Progressista Brasileiro

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escolar

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PRC – Projeto de Redesenho Curricular

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Prof. – Professor

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Res – Resolução

RS – Rio Grande do Sul

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIFEDOC – Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo

SVS – São Vicente do Sul

UEP – Unidade Educativa de Produção
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UnB – Universidade de Brasília
Uneds – Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo
UNICEF – *United Nations Children's Fund*
UNIFRA – Centro Universitário Franciscano
UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
URCAMP – Universidade Regional da Campanha

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
Objetivos	30
Objetivo geral	30
Objetivos específicos	30
Questão da pesquisa	30
1 JUSTIFICATIVA	31
1.1 DO SER ALUNA AO SER PROFESSORA: UM REENCONTRO COM AS MINHAS MEMÓRIAS.....	31
2 ESTADO DA ARTE	49
2.1 BUSCA INICIAL	49
2.2 PRODUÇÕES DE TESES E DE DISSERTAÇÕES.....	52
2.3 ELENCO DE TESES E DE DISSERTAÇÕES VINCULADAS AO GEPFICA.....	67
3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS	71
3.1 RELATOS (AUTO)BIOGRÁFICOS COMO PRÁTICA DE (TRANS)FORMAÇÃO.....	71
3.1.1 Lembranças de escola: uma rede de ressignificações	74
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO NO BRASIL	77
3.2.1 Política de formação de professores: aspectos históricos	77
3.2.2 Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	88
3.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DO RURAL...	96
3.3.1 Concepções acerca das classes multisseriadas	109
4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	127
4.1 PESQUISA QUALITATIVA	127
4.2 RELATOS (AUTO)BIOGRÁFICOS: HISTÓRIA DE VIDA COMO ESCOLHA DO MÉTODO	128
4.2.1 Compreensão Cênica como caminho de análise	132
4.3 APRESENTAÇÃO DOS PERSONAGENS	138
4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO	140
4.4.1 O município de Alegrete/RS	141
4.4.2 O Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete	144
4.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS NA PESQUISA	147
5 HISTÓRIAS DE VIDA DE EDUCADORES DO CAMPO	151
5.1 COMPREENSÃO CÊNICA DOS TRÊS PERSONAGENS	151
5.1.1 Cena 1 - O contexto da conversa	152
5.1.2 Cena 2 - As cenas cotidianas no tríplice presente	155
5.1.3 Cena 3 - As imagens implícitas	186
6 CONCLUSÃO	191
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICES	209
APÊNDICE A – CRONOGRAMA	211
APÊNDICE B – ORÇAMENTO	212
APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	213
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSORA ENIR	214

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSOR EDI.....	216
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSOR RAFAEL	218
ANEXOS.....	221
ANEXO A – COMPROVANTE DE REGISTRO NO GABINETE DE PROJETOS (CE/UFSM).....	223
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	224
ANEXO C – ELABORAÇÃO DO ESTADO DA ARTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	225
ANEXO D – ELABORAÇÃO DO ESTADO DA ARTE: HISTÓRIA DE VIDA	226
ANEXO E – ELABORAÇÃO DO ESTADO DA ARTE: CLASSES MULTISSERIADAS.....	227
ANEXO F – ELABORAÇÃO DO ESTADO DA ARTE.....	228

INTRODUÇÃO

Esta tese emerge a partir da minha história de vida e da minha participação, desde 2006, nas discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), o qual é coordenado pela Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). As temáticas das reuniões do grupo compõem discussões sobre alfabetização e letramento, formação inicial e continuada de professores e educação em escolas rurais¹.

Emerge, ainda, da minha dissertação de mestrado² intitulada “As concepções de alfabetização e letramento e de duas alfabetizadoras que atuam em escolas do campo no município de Palmeira das Missões/RS: uma reconstrução dos percursos formativos através de relatos (auto)biográficos”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Linha de Pesquisa 1 (LP1): Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, concluída em março de 2011.

A pesquisa nasce também dos estudos das duas disciplinas que cursei como aluna especial do PPGE, Seminário avançado II LP1: formação de professores e ensino rural e Seminário avançado II LP1: formação de professores e classes multisseriadas nas escolas rurais, ambas ministradas pela Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes.

O propósito da investigação é conhecer os processos formativos de três professores, avó, pai e neto, os quais possuem trajetória significativa na educação do campo do município de Alegrete/RS; possibilitar aos professores, personagens da investigação, bem como, à pesquisadora, a reflexão sobre a própria história de vida, a partir de relatos (auto)biográficos, os quais se utilizam da memória e das lembranças revividas de tornar-se professor; reconhecer a importância histórica e social que a educação do campo, através das classes multisseriadas, possui para o contexto educacional brasileiro; bem como, valorizar a educação do campo e o ensino em classes multisseriadas.

Entende-se que este trabalho é importante no sentido de trazer os legados históricos e políticos da formação de professores na perspectiva da educação rural, modalidade da educação brasileira que durante muitos anos não teve visibilidade. A escolha pela educação rural se justifica por eu estar fortemente imbricada nesse contexto, já que sou natural de uma cidade agrária, Palmeira das Missões/RS, que possui essa modalidade educacional destacada,

¹ http://www.ufsm.br/gepfica/?page_id=4.

² Financiamento: CAPES.

com oito escolas rurais atualmente em funcionamento, sendo sete municipais e uma estadual³. Além disso, ser integrante do GEPFICA me proporciona constantemente buscar, investigar, conhecer, discutir e produzir sobre formação inicial e continuada de professores na perspectiva da educação rural, ultimamente, principalmente, no que se refere às classes multisseriadas, ainda tão carentes de serem estudadas.

Acerca da minha história de vida, uma das pretensões em desenvolver esse trabalho implica na necessidade de chamar a atenção para o fato de que o campo está vivo, que é um território social, político, econômico e cultural de tensão e que os sujeitos do campo se afirmam em múltiplas ações coletivas. Além disso, representações negativas têm predominado sobre as classes multisseriadas.

Acreditamos que isso ainda esteja acontecendo porque elas não estão sendo levadas a sério, em vez disso, estão sendo ignoradas e desprezadas como escolas do passado, desconsiderando-se a diferença como possibilidade positiva no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, ampliar o número de pesquisas e publicações sobre as classes multisseriadas é importante e necessário, como forma de resgate pedagógico, cultural, social e histórico.

Conforme Hage (2006, p. 4), “as escolas multisseriadas [...] têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo”. Sendo assim, acreditamos que a presença das escolas nas próprias comunidades é fundamental para a existência de práticas pedagógicas contextualizadas. Concordamos com Antunes-Rocha; Hage (2010, p. 11), quando eles sugerem “a necessidade de mudar a visão negativa do campo e de seus povos”. Pois, o campo é um território social, político, econômico e cultural, é rico em diversidade e em múltiplas ações coletivas.

Em defesa da ideia apresentada acima, organizamos um trabalho que se constitui pela introdução da intenção de pesquisa, com a exposição dos objetivos gerais, específicos e a questão da pesquisa.

Em seguida, trazemos a justificativa que expõe a minha história de vida. Para isso, utilizamos o artifício da memória das experiências vividas durante o meu processo formativo, exposto como forma de relatos (auto)biográficos.

Partimos, então, da proposição de Ferreira (2002) para a construção do estado da arte, o qual se subdivide em três seções. A primeira é referente à busca inicial, traz a pesquisa realizada por Cardoso; Jacomeli (2010) na construção do estado da arte sobre a temática

³ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Palmeira das Missões/RS (2010) e pela 20ª Coordenadoria Regional de Educação, utilizados na minha dissertação (2010).

classes multisseriadas e nos serve como referência para elaboração das demais. A seguinte se refere à nossa construção do estado da arte a partir dos descritores formação de professores, história de vida e classes multisseriadas, pesquisados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, entre os anos de 2011 e 2016. A terceira seção elenca as produções de teses e de dissertações vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada, Alfabetização, Letramento e Educação do Campo (GEPFICA), coordenado pela Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes.

Elaboramos o referencial teórico para contribuir na ampliação do entendimento do contexto social, histórico, político e conceitual das três dimensões abordadas nesta tese, as quais emergem a partir da história de vida dos personagens participantes. São elas: história de vida, formação de professores e classes multisseriadas.

A seção que abrange história de vida busca trazer essa perspectiva como fonte de pesquisa, reflexão e (trans)formação; o tópico seguinte procura apresentar um resgate histórico sobre a formação de professores do Ensino Básico no Brasil, considerando a perspectiva da legislação, para dar ênfase às discussões sobre formação docente, temática que apesar de não ser nova, ainda está muito latente nas pesquisas educacionais devido à importância que possui; então, a educação do campo é apresentada partindo do reconhecimento e da valorização desta modalidade educativa para adentrar ao processo de escolarização pelas classes multisseriadas, destacando a heterogeneidade como possibilidade positiva de aprendizagem.

Os encaminhamentos metodológicos são trazidos a partir da pesquisa qualitativa, depois são apresentados os relatos (auto)biográficos, com história de vida como escolha do método e compreensão cênica como caminho de análise. Finalmente, por se tratar de uma investigação acadêmica que envolve seres humanos, algumas considerações sobre ética na pesquisa também são elencadas.

Posteriormente, conhecemos a história de vida das três gerações de professores do campo do município de Alegrete/RS, que compõe a mesma família: Professora Enir Goulart, a avó, Professor Edi Goulart, o pai, e Professor Rafael Goulart, o neto. Adentramos na análise das informações ancoradas nos aportes da Compreensão Cênica, de Santamarina; Marinas (1994), complementada por Marinas (2007), da palavra dada e escuta atenta, de Abraão (2014) e dos aportes da composição das Cenas 1, 2 e 3, de Bragança (2014) e Bragança; Lima (2016), que se constitui num sistema de referentes pelas narrativas dos personagens e das fontes acessadas, aqui universalizadas.

Finalmente, a conclusão desta tese é apresentada para darmos um fechamento à investigação, mas não para encerrar definitivamente as discussões exploradas aqui, as quais serviram para impulsionar ainda mais o interesse da pesquisadora pelo aprofundamento das temáticas.

Em seguida, elencamos as referências utilizadas para embasar o estudo. Encerramos o trabalho com os apêndices e os anexos, que complementam o conteúdo abordado.

Partindo das considerações acima, os objetivos da investigação e a questão da pesquisa são elencados a seguir:

Objetivos

Objetivo geral

Conhecer o processo de formação de três professores rurais do município de Alegrete/RS, avó, pai e neto, a partir de relatos (auto)biográficos, os quais permitem a reflexão sobre a própria história de vida, para valorizar a importância histórica e social que a educação do campo, através das classes multisseriadas, tem no contexto educacional brasileiro.

Objetivos específicos

- Possibilitar aos professores, personagens da investigação, bem como, à pesquisadora, a reflexão sobre a própria história de vida, a partir de relatos (auto)biográficos, os quais se utilizam da memória e das lembranças revividas de tornar-se professor;
- Reconhecer a importância histórica e social que a educação do campo, através das classes multisseriadas, possui para o contexto educacional brasileiro;
- Valorizar a educação do campo e o ensino em classes multisseriadas.

Questão da pesquisa

É possível conhecer o processo de formação de três professores rurais do município de Alegrete/RS, avó, pai e neto, através de relatos (auto)biográficos, os quais permitem a reflexão sobre a própria história de vida, e reconhecer a importância histórica e social que a educação do campo, através das classes multisseriadas, tem no contexto educacional brasileiro?

1 JUSTIFICATIVA

1.1 DO SER ALUNA AO SER PROFESSORA: UM REENCONTRO COM AS MINHAS MEMÓRIAS

“Algumas páginas viradas, da vida, também merecem ser lidas.” Utilizando-me das palavras do professor Valdo Barcelos (2009, p. 06), inicio este capítulo que tem o propósito de trazer minha trajetória de formação. Para isso, uso o artifício da memória das experiências vividas durante o meu processo formativo, exposto como forma de relatos (auto)biográficos.

Para Vinão (2004, p. 340), “a autobiografia, a memória, a recordação é algo que se modifica no espaço e no tempo”. Além disso, o mesmo autor considera que a “escrita autobiográfica é feita por quem escreve e por quem lê”. Isso pressupõe que este trabalho ainda está em processo de construção, tanto por mim quanto por quem o ler.

A história de vida assume narratividade, conforme Souza (2005a), e “as narrativas permitem universalizar as experiências vividas”. Essas experiências foram reencontradas, nesse trabalho, pelas representações figuradas, através de fotos e de objetos, pertencentes ao meu arquivo pessoal, que para Ricoeur (2000, p. 349)⁴ “induz à identificação com a coisa retratada em sua ausência” [tradução nossa].

Começo este texto trazendo o relato das minhas vivências formativas, as quais serão abordadas a seguir a partir da minha ida para a escola. Ingressei na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Borges do Canto, no município de Palmeira das Missões, com quatro anos de idade. Era o Jardim de Infância, nome bonito, eu diria até pomposo para uma turma de escola. Agradava-me bastante. E veja só a importância disso, já não era mais “escolinha”. Essa era só para as crianças pequenas, aquelas que ainda não entendiam muito bem as coisas.

Não tive problemas de adaptação, talvez porque meus pais são professores e porque a escola e a educação, de uma forma geral, sempre tiveram muita importância e muita presença em minha casa. Mas, lembro muito bem do choro de alguns colegas quando seus pais os deixavam na sala de aula. Acredito que nesta fase eu nunca chorei, a não ser quando me machuquei e lembro-me de ter me machucado na escola algumas vezes, talvez porque eu gostava bastante de interagir com os espaços da instituição ao máximo possível, juntamente com meus colegas, em aventuras maravilhosas.

A professora era muito amorosa, a turma era unida e a sala de aula era espaçosa, iluminada e muito colorida, efeito dos nossos trabalhos e de alguns objetos pessoais, como

⁴ Ricoeur (2000, p. 349) “conduit à l'identification avec la chose illustré en son absence”.

lancheiras, penduradas nas paredes. As tarefas realizadas em aula eram muito emocionantes, porque cada dia a professora trazia uma novidade (tintas, barbantes, argila, papéis diversos) e todos os dias inventávamos coisas diferentes, conforme pode ser observado nas imagens a seguir:

Figura 1 – Jardim de infância



Figura 2 – Trabalho realizado em sala de aula



Veio então a Pré-Escola. Mudou a professora, mudou a sala de aula, mas a turma se constituía basicamente da mesma forma. As aventuras então continuavam. Tudo era muito divertido, cada nova descoberta, cada nova conquista. Uma letrinha, outra e, de repente, DENISE, como mostra a figura 3. Não necessariamente com essa fonte, às vezes, nem nessa ordem, mas estava lá, meu nome. Não demorou a aparecer mamãe e papai, ainda que auxiliados pela professora, e outras palavrinhas mais. Era tudo tão naturalmente mágico!

Figura 3 – A descoberta da escrita



O Ensino Fundamental chegou. Agora sim seria difícil! Mas, que nada, mais uma vez as coisas aconteceram de maneira muito espontânea. Foi um período muito bom, assistido por professoras muito competentes, atenciosas, afetivas.

Figura 4 – Recordação da 1ª série



Cursei até a oitava série sem nunca mudar de instituição, por isso minha turma foi basicamente a mesma desde a minha entrada na escola. Isso fez com que eu tivesse um grupo de amigos bem próximos, os quais além de encontrar na escola, também costumavam frequentar a minha casa ou me receber na deles, o que acredito ter auxiliado bastante no prazer em que sentia em ir para a escola. Além disso, sempre tive bom relacionamento com os professores e com os funcionários da escola e conhecia a todos, afinal foram anos de muito boa convivência.

Durante esse período, passei por diferentes professores e por diferentes métodos de ensino, mas o que mais me recordo é a afetividade com que fui tratada pelos profissionais que trabalharam naquela escola. Desde a equipe diretiva, até os professores e os funcionários. Bom, honestamente, recordo também do lanche servido no refeitório, o qual eu adorava.

Figura 5 – Trabalhos realizados no Ensino Fundamental

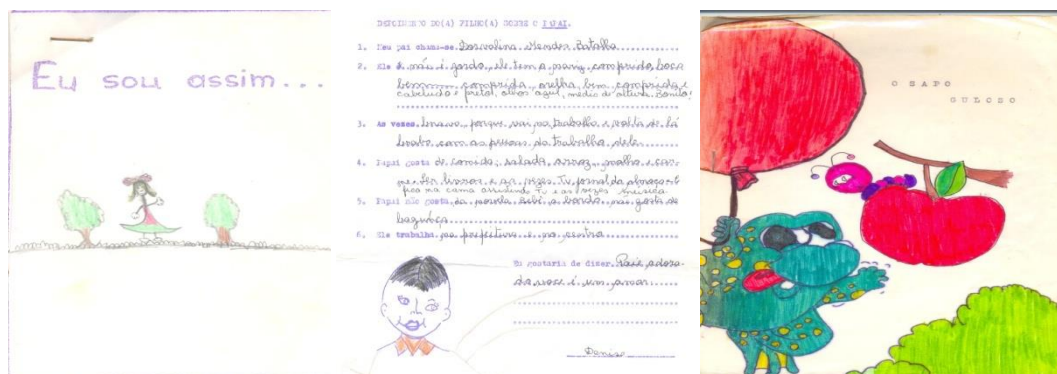
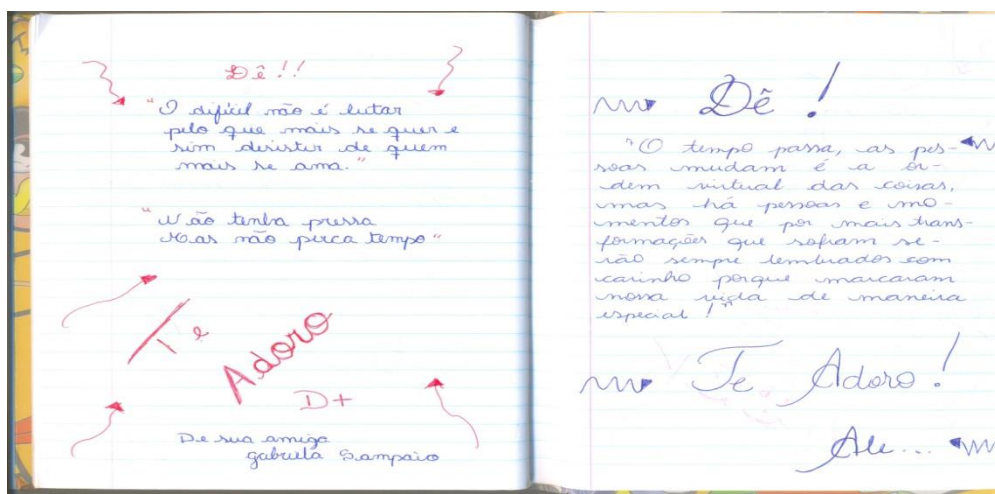


Figura 6 – Caderno assinado pelas colegas e amigas



O Ensino Médio foi cursado em outro colégio, Pio X. Lá eu já não me sentia tão “em casa”, percebia muita diferença no relacionamento entre os professores, os funcionários e até os colegas. Também percebia distinção nos métodos usados em sala de aula e lembro que os professores justificavam a rigidez adotada em função do vestibular, da preocupação em ‘vencer os conteúdos’ até o fim de cada ano letivo. Isso acabava se constituindo num distanciamento entre os professores e os alunos e, muitas vezes, até entre os próprios alunos dentro da sala de aula.

Procurei me integrar e interagir com os espaços oferecidos na escola, fazendo parte do time de vôlei e de ginástica. Mas, o que eu gostava mesmo eram as reuniões do tão famoso ‘grupo de jovens’, o qual fui coordenadora por dois anos. Um grupo de alunos de diferentes séries se reunia, discutia sobre os problemas que nos rodeavam e praticavam ações para que esses problemas fossem amenizados. Foi uma prática que deu certo na escola, pois tivemos inúmeros resultados positivos e a participação de quase sessenta integrantes. As fotos abaixo retratam o momento da caminhada cívica e da formatura do Ensino Médio.

Figura 7 – Caminhada cívica



Figura 8 – Foto da formatura do Ensino Médio



Não recordo de nenhuma experiência negativa durante todo o Ensino Básico e acredito que isso, somado às boas referências que tive dos meus pais, que também são educadores, influenciaram na minha escolha profissional. Optei pelo Curso de Letras (Português, Inglês e Literaturas) pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, logo após ter concluído o Ensino Médio e creio ter acertado na minha escolha. Feliz por ter conseguido dar o primeiro passo no âmbito acadêmico, fiquei atenta a toda e qualquer oportunidade que existia para os acadêmicos ainda em processo de formação inicial.

No primeiro semestre, ingressei como monitora de Língua Inglesa em um Projeto de Ensino de Línguas e de Literatura – LABLER, coordenado pela professora Desirèe Motta Roth. Em concomitância, fui monitora da disciplina de Literatura Latina por um ano e meio (2º, 3º e 4º semestres). A disciplina era ministrada pelo professor Albino Cândido Michelotti, um professor maravilhosamente professor.

Também, fui bolsista do Projeto de Formação de Professores de Português para Estrangeiros – PLE, ministrando aulas de Português para estrangeiros, falantes da Língua Inglesa, durante os quatro anos da graduação. Esse projeto, orientado pela professora Ana Marilza Bittencourt, fez com que eu despertasse para o mundo das produções, dos eventos e das publicações. Durante o curso de Letras, além do estudo da Língua Inglesa, que era parte do meu currículo, procurei realizar cursos de Espanhol e de Francês para ampliar meus conhecimentos em Língua Estrangeira.

Figura 9 – Formatura do Curso de Letras



Figura 10 – Meus pais e eu na recepção da formatura



Ao concluir o Curso de Letras, conforme fotos acima, consciente da importância da capacitação profissional, fui em busca de conhecimentos como especialista, dando uma direção no estudo da área específica da Língua Portuguesa. Ingressei, então no Curso de Pós-Graduação em Nível de Especialização em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. Foi um período muito importante, principalmente por poder escutar experiências de professoras formadas há muito tempo, as quais tinham muita experiência prática em sala de aula.

Nesse mesmo período, comecei a participar dos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), coordenado pela professora Helenise Sangoi Antunes. O grupo foi criado no ano de 2002, em decorrência de estudos e de pesquisas desenvolvidos sobre os processos formativos de professores, bem como, as discussões que envolvem a área de alfabetização e letramento. Neste sentido, desenvolvem-se, desde o ano de 2002, os seguintes projetos de pesquisa que sustentam a produção deste grupo:

1) Ciclos de Vida Pessoal e Profissional na Trajetória Docente - Este projeto buscou investigar como são construídas as significações por professores do Ensino Fundamental sobre a carreira docente, bem como, estudar os processos de formação que os alunos do curso de Pedagogia da UFSM constroem no decorrer dos seus percursos de formação. Esta pesquisa foi financiada através da FAPERGS, pelo apoio recém-doutor, e contou com bolsa de iniciação científica do programa PIBIC/CNPq/UFSM.

2) Laboratório de Alfabetização: Repensando a Formação de Professores - Esta pesquisa tem como objetivo investigar novas metodologias para contribuir para a melhoria e qualificação das alunas em formação e dos professores alfabetizadores. Esta pesquisa recebe financiamento através do FNDE e SECAD/MEC. Através deste projeto, estabelecemos o

Convênio Interinstitucional entre o GEPFICA/UFSM e o CEALE/UFGM que proporcionou a participação na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, colocando em prática a formação continuada, desde 2007, de 300 alfabetizadores através da Coleção de Instrumentos da Alfabetização de autoria do CEALE/UFGM. É importante salientar que uma das ações deste projeto foi a realização do I Curso de Formação de Profissionais da Educação: A Escola Que Protege (2008) e do II Curso de Profissionais da Educação: A Escola que Protege (2009) financiados pela SECAD/MEC.

3) No ano de 2006 e 2007, também foi desenvolvido o Projeto Perfil das Alfabetizadoras do Município de Santa Maria/ RS: um estudo de caso, o qual teve como objetivo investigar o perfil das alfabetizadoras egressas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, que atuam como professoras na primeira série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4) Memórias e Relatos Autobiográficos de Alfabetizadoras: Um Estudo sobre as Cartilhas de Alfabetização nas Escolas Municipais Rurais do Rio Grande do Sul/RS - Esta pesquisa foi aprovada pelo Edital Universal MCT/CNPq 14/2008 e foi elaborada com o objetivo de conhecer, através dos relatos autobiográficos orais e escritos e das entrevistas semiestruturadas as memórias das professoras do meio rural, as cartilhas utilizadas para a alfabetização das escolas municipais rurais do Rio Grande do Sul. Justifica-se a relevância desta pesquisa no sentido de que a mesma irá oportunizar a reflexão sobre os métodos de alfabetização, a concepção de alfabetizar e letrar dos sujeitos da pesquisa e relacioná-los com os processos formativos vivenciados por estas alfabetizadoras.

5) Movimentos de configuração curricular de cursos de licenciatura: dilemas e desafios nos processos formativos da Formação Inicial de Professores – Sob a orientação da Professora Doutora Cleoni Barbosa Fernandes e sob a coordenação local da Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes. Objetiva estudar a formação inicial de professores, investigando os movimentos de coordenadores e de professores na consolidação das propostas curriculares dos Projetos Políticos Pedagógicos das Licenciaturas a partir da Resoluções CNE/CP 1 e 2 de 2002 para o anos finais do Ensino Fundamental e as séries do Ensino Médio frente às Diretrizes Curriculares e suas tensões entre este e o campo da formação, especialmente nas relações teoria-prática; conteúdo- forma; formação específica, formação pedagógica e construção pedagógica do conhecimento. O discurso oficial sobre a formação de professores aponta a necessidade de currículos organizados em processos que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados, dos saberes da experiência, da iniciação científica, da inserção no campo profissional desde o início do curso, do estágio

supervisionado a partir da metade do curso, fortalecendo a identidade do curso de licenciatura em seus componentes curriculares sem ser um apêndice do bacharelado. Essa inserção na prática, do professor em formação desde o início do curso rompe com uma visão de que a teoria antecede à prática e esta, a prática, reduz-se à aplicação de teorias, compreensão de conhecimento e de ciência arraigada em nossos currículos e em nossas concepções. De acordo com a trajetória de pesquisa interinstitucional que temos percorrido, esse estudo será realizado em uma abordagem qualitativa, incluindo os procedimentos próprios dessa modalidade, utilizando princípios da etnografia: imersão na realidade, descrição densa para sustentar a ênfase na interpretação dos fenômenos apreendidos a partir dos significados produzidos no contexto sociocultural dos interlocutores coordenadores de curso e professores da formação específica e da formação pedagógica.

6) Cartografias da Educação Básica em Escolas Rurais: perspectivas para a formação e atuação de professores da região central do Rio Grande do Sul - Cartografar a realidade da Educação Básica rural por meio das informações construídas pelo GEPFICA, relacionando-as com os Bancos dos dados do MEC, do INEP, do IBGE, do IDEB, do Censo Escolar para o estado do Rio Grande do Sul, para objetivando traçar o perfil dos professores rurais e de potenciais leitores literários, através de um levantamento quanti-qualitativo das perspectivas educacionais para o ensino nos municípios da região central do Rio Grande do Sul.

Iniciei participando ativamente do projeto Laboratório de Alfabetização: Repensando a Formação de Professores e através dele pude atuar nas escolas, atendendo crianças com dificuldades de aprendizagem, de leitura e de escrita, o que é uma satisfação muito grande. Depois ingressei no projeto Memórias e Relatos Autobiográficos de Alfabetizadoras: um Estudo sobre as Cartilhas de Alfabetização nas Escolas Municipais Rurais do Rio Grande do Sul/RS, bem como no projeto Movimentos de configuração curricular de cursos de licenciaturas, em especial, focada ao currículo do Curso de Letras.

Atualmente participo do projeto Cartografias da Educação Básica em Escolas Rurais: perspectivas para a formação e atuação de professores da região central do Rio Grande do Sul, juntamente com os demais integrantes do GEPFICA. A partir destas inserções, surgiu o interesse em investigar mais profundamente o processo formativo e as concepções constituídas pelas alfabetizadoras de escola rural durante a minha trajetória formativa.

Além da participação nos dois projetos, o GEPFICA me possibilitou fazer parte da organização de eventos como Seminário Regional e Seminário Nacional de Formação de Professores: Alfabetização e Letramento; e I e II Curso de Formação de Profissionais da Educação: A escola que protege. As figuras abaixo registram alguns momentos dos inúmeros vividos como aluna da UFSM e integrante do GEPFICA.

Figura 11 – Integrantes do GEPFICA



Figura 12 – Apresentação de trabalho em congresso



Figura 13 – Daniela, colega de mestrado e amiga



Figura 14 – Alunos da UFSM em viagem para seminário



Juntamente com a especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e a participação no GEPFICA, prestei vestibular para Pedagogia pela UFSM e fui aprovada em terceiro lugar. Ingressei e recebi um convite para participar de um projeto de Políticas Públicas e Gestão Educacional, orientado pela professora Sueli Menezes, o que me proporcionou conhecer e explorar mais o mundo das políticas.

Figura 15 – Colegas do Curso de Pedagogia



Figura 16 – Viagem de estudos da turma



Em janeiro de 2007, realizei o Concurso Público do município de Palmeira das Missões para Professor de Inglês e fui classificada em primeiro lugar. Porém, não assumi a vaga porque prestei, em fevereiro do mesmo ano, concurso para Professor Substituto de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura Brasileira no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul – CEFET-SVS, sendo mais uma vez, aprovada no processo seletivo.

Optei, dessa forma, por assumir a função no CEFET, onde ministrei as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Português Instrumental, Língua Inglesa e Inglês Instrumental. Foi uma experiência maravilhosa e instrumentador que serviu para ratificar a minha escolha profissional. Nesse período, precisei trancar o Curso de Pedagogia, lamentavelmente. As fotos abaixo mostram momentos compartilhados com colegas e alunos do CEFET.

Figura 17 – Colegas e alunos do CEFET - SVS



Após ter vencido meu tempo como Professora Substituta, voltei ao Curso de Pedagogia e fui convidada pelo Professor Doutor Reinoldo Marquezan para fazer parte de um grupo de discussões sobre políticas públicas e educação especial. Enquanto atuei no CEFET, tive um aluno surdo e isso me fez compreender o quão desafiadoras são as políticas de inclusão quando colocadas em prática. Foram estudos muito válidos e de grande importância e, mais uma vez, tive oportunidade de conhecer e de explorar um pouco mais de um mundo até então desconhecido.

Figura 18 – Colega e amiga Jaqueline, Professor Reinoldo e eu
 Figura 19 – Feira do Livro – Santa Maria/2010



Posteriormente, fui selecionada na Linha de Pesquisa 1 (LP1) do programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFSM, através de seleção pública, fazendo parte do Curso de Mestrado em Educação. A LP1 desenvolve investigações sobre a formação inicial e continuada nos seus diferentes níveis e espaços educativos, tendo como referência as relações sócio-políticas e culturais na constituição da docência. Ao considerar o processo identitário do professor, investiga as trajetórias de formação, a produção dos saberes e a aprendizagem docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional, o que vem ao encontro das minhas intenções como pesquisadora.

Escolhi a LP1 porque concordo que “o percurso profissional de qualquer professor é marcado por vários acontecimentos durante a carreira. Tais acontecimentos, positivos ou negativos, marcam a passagem de uma etapa para outra, ocasionando o surgimento de estágios ou ciclos de desenvolvimento profissional” (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001, p. 19).

Durante a realização da investigação da minha dissertação, uma das personagens que colaboraram com a pesquisa, professora de uma escola rural do município de Palmeira das Missões, ao narrar a história de vida dela, a partir de relatos (auto)biográficos escritos, manifestou como foi dolorido sair da escola rural para estudar na cidade ao chegar no 5º ano do Ensino Fundamental. A professora Rosemeri Soares, em relação à primeira experiência escolar, lembra que:

Ingressei na escola com sete anos, uma escola da zona rural. Nessa escola não havia pré-escola, então comecei diretamente na primeira série, na Escola Municipal Santa Rita de Cássia, na localidade da Esquina Scherer, interior de Palmeira das Missões (onde trabalho atualmente). Meus pais moravam distante da escola, então eu precisei morar com outra família que residia mais perto da escola, mas isso não me agradava, porque eu queria ficar pertos dos meus pais. A escola tinha classe multisseriada e havia somente uma professora para ensinar desde a primeira até a quarta série. E, todos aprendiam. A professora era muito exigente, atenciosa e amiga. Usava o método da cartilha bê-a-bá. A professora tomava a leitura todos os

dias, também tinham temas para casa e quem não fizesse levava uma bronca, por isso eu sempre fazia. A professora aplicava o método tradicional e não era autoritária, mas era exigente em determinadas situações. Na escola havia apenas uma sala de aula para as quatro turmas. Era bem arejada, limpa, organizada. O quadro era dividido em partes para cada série. O banheiro era fora da escola. Comíamos a merenda no recreio, brincávamos no pátio e era bem divertido. Minhas brincadeiras preferidas eram: sapata, passa anel, pega-cola. Todos brincavam juntos e dificilmente tinha briga, pois quando havia os pais eram chamados (Relato (auto)biográfico da colaboradora ROSEMERI SOARES, 2010).

De acordo com Batalha (2011), “observa-se que o relato (auto)biográfico da professora Rosemeri Soares implica em lembranças também detalhadas e positivas em sua maioria, ainda que seja considerado um fator negativo ter que se separar dos pais”, o que é extremamente compreensível para uma criança de sete anos de idade.

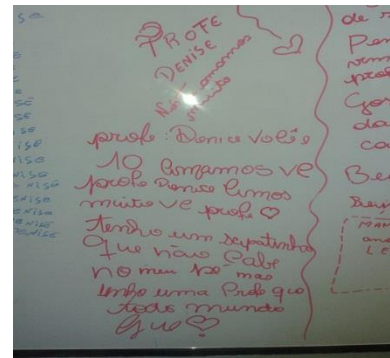
A professora Rosemeri continuou o relato contando que:

Quando eu passei para a quarta série (nunca reprovei), estudei só até a metade do ano e parei porque no ano seguinte eu teria que estudar na cidade. Meus pais acreditavam ser melhor eu recomeçar a quarta série na cidade por medo de eu não acompanhar a quinta série e também porque minha irmã mais nova nasceu, então eu ajudaria a cuidá-la. No outro ano eu fui estudar na cidade, na quarta série do Colégio Três Mártires, onde estudei até a oitava série. Eu lembro que era bom estudar lá, mas a escola era muito grande, com bastante alunos e, principalmente, no primeiro ano eu me sentia um pouco perdida (Relato (auto)biográfico da colaboradora ROSEMERI SOARES, 2010).

Batalha (2011) analisa que Rosemeri lembra os acontecimentos importantes que marcaram a sua vida estudantil e que influenciaram na sua escolha profissional. Esse fato me instigou a saber mais sobre a migração imposta às crianças que pretendiam, por vontade ou por obrigação, continuar os estudos, precisando sair da escola rural, ambiente onde se sentiam pertencentes. Também despertou o meu desejo por conhecer mais sobre o ensino nas classes multisseriadas.

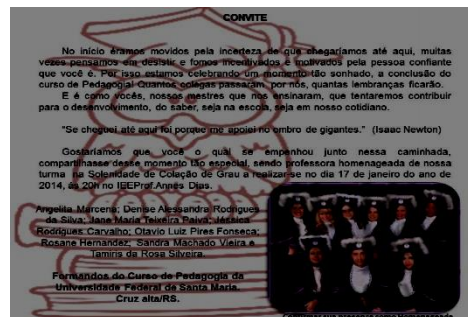
Concluí o Mestrado e no mesmo ano o curso de Pedagogia, conforme mostra a Figura 20. Comecei a trabalhar na rede privada de ensino e, mais uma vez, vi-me inserida em uma realidade diferente da que eu estava acostumada. Atuei no quarto e quinto ano do Ensino Fundamental e também nas turmas de Ensino Médio do Colégio Metodista Centenário. Assumi a Coordenação de Graduação e Pós-Graduação da Faculdade Metodista de Santa Maria, que pertence a mesma rede do colégio. Outra experiência muito marcante na minha vida.

Figura 20 – Formatura do Curso de Pedagogia



Além disso, recebi o convite para fazer parte do quadro docente do Curso de Pedagogia a Distância - EAD da UFSM. Isso me proporcionou muitas alegrias, o convite para ser Patronesse de uma turma e Professora Homenageada de outra, entre tantos momentos de compartilhamento de saberes e fazeres. Surgiram novos desafios e com eles, o desejo por mais qualificação.

Figura 22 – Convite para formatura dos alunos do Curso de Pedagogia EAD



No ano de 2012, não aconteceu a seleção de ingresso para o curso de Doutorado em Educação na UFSM, houve, nesse ano, a implantação do Mestrado Profissional, então o Programa de Pós-Graduação em Educação optou pelas ofertas do Mestrado Acadêmico e Profissional. Sendo assim, inscrevi-me para a vaga de Professor Substituto do Departamento de Fundamentos da Educação - FUE, do Centro de Educação da UFSM. Fui aprovada e, novamente, muito desafiada com a docência no Ensino Superior a distância e presencial.

Não posso deixar de dizer que fui muito feliz no FUE, departamento que me acolheu, proporcionou construção de conhecimento e me aproximou da Professora Lorena Inês Peterini Marquazan, que além de colega de grupo e chefe do Departamento de Fundamentos da Educação, hoje é uma amiga muito especial. A foto retrata a nossa participação no VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica - CIPA.

Figura 23 – Professora Lorena e eu no VI CIPA



No ano seguinte, fiz a seleção para ingressar no Curso de Doutorado em Educação da UFSM e fui aprovada, mais uma vez sob orientação da Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes, compondo a LP1. Concluí os créditos, mas para isso, precisei me afastar da rede privada de ensino, pois apesar de doloroso, às vezes temos que fazer algumas escolhas que nos direcionam. A experiência das aulas, das trocas, dos desafios e das provocações do Doutorado foram muito valiosas e se somam à participação no GEPFICA e à docência no Ensino Superior.

Em março de 2014, fiz o concurso público para a vaga de Pedagoga do Instituto Federal Farroupilha – IF Farroupilha, fui aprovada e chamada para atuar no *Campus* de Alegrete. Então, concluí o primeiro semestre letivo da UFSM, ainda como Professora Substituta do FUE, e assumi o cargo de Pedagoga do IF Farroupilha, onde atuo até hoje. As imagens abaixo mostram a minha participação na palestra de abertura da Semana Acadêmica dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha, cuja temática foi “Desafios de ser professores no século XXI”, que aconteceu em novembro de 2014.

Figura 24 – Palestra de abertura da Semana Acadêmica



No mês de agosto de 2015, passei pelo exame de qualificação do projeto de tese. Esta foi mais uma experiência formativa de construção do meu Doutorado. A banca de professores, escolhida cuidadosa e afetivamente, efetivou contribuições significativas para elaboração deste trabalho cuja temática se relaciona com a minha própria história de vida.

Figura 25 – Professora Helenise, Professora Ane Carine e eu



Figura 27 – Meus pais, Professora Lorena e eu no exame de qualificação



Eu, como aluna do Curso de Doutorado em Educação e como Pedagoga do Instituto Federal Farroupilha, estou me constituindo como pessoa e como profissional. Segundo Krug (1996, p. 13), “o professor é um ser unitário, fruto de seu percurso pessoal (ciclo vital) quanto do percurso profissional (os diversos caminhos construídos ao longo da profissão)”. Assim, ele se forma a partir das relações que estabelece com os outros que lhe são significativos e, ainda, com a história sociocultural, geracional e pessoal. Isso nos leva para o fato de que o

professor, durante toda sua trajetória docente, está em formação, portanto nunca poderá deixar de se atualizar, refletir, criticar, buscar continuamente e, principalmente, agir.

Esta pesquisa justifica-se, então, pela importância que existe em o professor refletir a própria trajetória, para que a partir disso se aproprie, através da memória educativa, das significações em relação a sua história de vida e a sua formação profissional. Justifica-se também pelo desejo de valorização da educação do campo, das classes multisseriadas, pelo entendimento de que esse está vivo e contribui significativamente para a história da educação nacional. Isto se dá em relação à pesquisadora e aos personagens que constituem este trabalho.

Um dos argumentos centrais que embasam a concepção e a luta pela educação do campo é o fato de as escolas, tais como almejamos, levarem em consideração os conhecimentos que os alunos trazem de suas experiências, de suas famílias. Segundo Bof (2006, p. 74), essas escolas “oferecem aos alunos a oportunidade de desenvolver conhecimentos e habilidades que lhe são necessários e, ainda mais, valorizarem a vida no campo, proporcionando auto-estima dos alunos e caracterizando sua identidade rural e social”.

Para isso, concordamos com o Bof (2006, p. 74) quando ele expõe que “uma transformação na educação rural requer mais do que melhorar fisicamente as escolas ou a qualificação do professor. Implica, necessariamente, a presença de um currículo baseado na vida e valores da população do campo para que o aprendizado possa ser instrumento para o desenvolvimento sociocultural e econômico do campo”.

Neste sentido, entende-se a importância das pesquisas voltadas para as histórias de vida dos professores, que articulem o pessoal e o profissional e que criam condições de (trans)formação, ao longo do tempo, “contribuindo assim para o conhecimento de ser professor” (ISAIA, 2000, p. 21). Além disso, pesquisar como são construídas as significações sobre a história de vida de professores com atuação na educação do campo, com trajetória em classes multisseriadas, nessa investigação, é entendido como relevante para ampliar os conhecimentos sobre o processo contínuo e permanente de tornar-se professor do campo.

Por tudo isso, optei por iniciar a escrita desta investigação com a minha própria escrita (auto)biográfica, pois entendo que a escrita das autobiografias profissionais viabiliza a reflexão da minha trajetória pessoal e profissional, através do relato das experiências vividas. Para Bosi (1999 p. 55), a lembrança “é uma imagem construída pelos materiais que estão agora a nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual”.

A contribuição de Bosi (1999) reitera a importância da utilização dos relatos (auto)biográficos na busca não só de significações sociais instituídas, presentes nas histórias de vida, como nas significações instituintes, evidenciando-se a capacidade de o ser humano repensar e modificar ações anteriormente adotadas, criando espaços para novas práticas.

Além disso, com base em Nóvoa (1995), a reflexão sobre nossa história de vida educativa, como espaço de construção de conhecimentos pela via da pesquisa, serve para provocar a preocupação com uma atuação eficaz através do desenvolvimento de um trabalho de maior consistência teórica e intencionalmente comprometido com um projeto pedagógico de formação de profissionais mais críticos, reflexivos, atualizados e inventivos, mediadores das transformações que a sociedade sempre nos exige.

2 ESTADO DA ARTE

Conforme Ferreira, (2002, p. 258) as pesquisas que se dedicam ao desafio de mapear e de discutir determinada produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento são denominadas como “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Para a autora, esse tipo de pesquisa se constitui em dois momentos:

Um, primeiro, que é aquele em que ele (o pesquisador) interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. [...] Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos (FERREIRA, 2002, p. 265).

Partimos da proposição de Ferreira (2002) para construção deste capítulo que se subdivide em três seções. A primeira é referente à busca inicial, traz a pesquisa realizada por Cardoso; Jacomeli (2010) na construção do estado da arte sobre a temática classes multisseriadas e nos serve como referência para elaboração das demais. A seguinte se refere à nossa construção do estado da arte a partir dos descritores formação de professores, história de vida e classes multisseriadas, pesquisados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações entre os anos de 2011 e 2016. A terceira seção traz as produções de teses e dissertações vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada, Alfabetização, Letramento e Educação do Campo (GEPFICA), coordenado pela Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes.

2.1 BUSCA INICIAL

O que almejamos nesta seção, refere-se ao primeiro momento do estado da arte, no qual buscamos respostas para as perguntas “em que área”, “quando” e “onde” produziu-se pesquisas sobre a temática das classes multisseriadas. A pesquisa realizada por Cardoso; Jacomeli (2010) é trazida inicialmente porque nos serviu como contato inicial com as produções referentes à temática e base para a elaboração do capítulo. Para tanto, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram explorados pelos autores como base da investigação.

Através de um levantamento inicial, realizado por Cardoso; Jacomeli (2010), descritores “classes multisseriadas”, “salas de aula multisseriadas” e “escolas multisseriadas” foram escolhidos para a busca de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde foram encontrados vinte e seis trabalhos, os quais estão classificados no Quadro 1, abaixo.

Os mesmos descritores foram utilizados na pesquisa do Banco de Teses da CAPES, o qual contém as teses e as dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do país a partir de 1987, sendo que neste local foram disponibilizados para consulta 49 trabalhos: sete teses e 42 dissertações, os quais estão distribuídos em sete áreas de ensino, segundo classificação, elaborada por Cardoso; Jacomeli (2010), e 23 linhas temáticas, conforme expresso no Quadro 1:

Quadro 1 – Teses e Dissertações: distribuição por área e linha temática

Área	Linha Temática	N.º Trabalhos
Educação (36 trabalhos)	Prática Docente/Prática Pedagógica	07
	Processo Ensino/Aprendizagem	05
	Políticas Públicas da Educação	04
	Educação de Jovens e Adultos	04
	Formação de Professores	04
	Cultura e Currículo	02
	Relação Pedagógica	01
	Psicanálise e Educação Inclusiva	01
	Ensino de Matemática e Avaliação	01
	Gestão Escolar e Prática Docente	01
	Planejamento e Avaliação Educacional	01
	Organização Escolar	01
	Educação e Meio Ambiente	01
	Movimentos Sociais	01
	Transporte Escolar	01
Processos e Métodos de Ensino	01	
Educação Especial	Práticas Educacionais Inclusivas	01
Psicologia Educativa	Formação de Conceitos Científicos	01
	Programas de Atendimento Comunitário	01
	Formação de Professores	01
	Prática Pedagógica	01
Ciências Sociais/ Sociologia	Grupos, Sociedade e Representações Sociais	01
Ciências e Matemática	Etnomatemática	01
	Processo Ensino/Aprendizagem	01
Artes Cênicas	Ensino de Teatro	02
Linguística Aplicada	Letramento	3

Fonte: Quadro elaborado por Cardoso (2010).

Os dados extraídos e classificados no Quadro 1 mostram a predominância das pesquisas relativas às classes multisseriadas na área da Educação, principalmente na linha temática prática docente/prática pedagógica, em que foram encontradas oito pesquisas, considerando a área Educação e Psicologia Educacional. Outro tema recorrente é o concernente ao processo ensino/aprendizagem, seis pesquisas, presente nas áreas Educação e Ciências e Matemática. Nesse quadro, seguem os temas formação de professores, políticas públicas da educação e educação de jovens e adultos.

No quadro 2, é apresentada a distribuição das teses e das dissertações por período, considerando-se, até agora, três décadas distintas.

Quadro 2 – Teses e Dissertações: distribuição por período

Período	N.º de Trabalhos
2000-2010	37
1993-1999	11
1987	01

Fonte: Quadro elaborado por Cardoso (2010).

A única pesquisa da década de 1980, uma dissertação defendida na Universidade Federal do Paraná – Concepções de Fenômenos Naturais em Crianças de Classes Multisseriadas de Escola Rural Municipal – foi na área de Educação, seguindo a linha temática Educação Rural/Ensino e Aprendizagem em Iniciação às Ciências. Como pode ser observado, foi na década de 1990 que a produção científica sobre as classes multisseriadas começou a se efetivar, quase quadruplicando no início deste século. Embora a quantidade, no âmbito geral, seja baixa, o aumento nos anos 2000 foi significativo.

No quadro 3, destacamos a distribuição dos trabalhos por região. Como pode ser visto abaixo, a região sul contém o maior número de trabalhos, com 12 pesquisas. As outras 28 investigações estão distribuídas de forma similar entre as regiões norte, nordeste, sudeste e centro-oeste. Observamos que em nove resumos de trabalhos não foram indicados o lugar da pesquisa.

Quadro 3 – Teses e Dissertações: distribuição por região

Região	N.º de Trabalhos
Sul	12
Norte	08
Nordeste	07
Sudeste	07
Centro-Oeste	06
Não informada no resumo	09

Fonte: Quadro elaborado por Cardoso (2010).

A partir dos dados apresentados nesta primeira fase da elaboração do estado da arte, em que foram considerados os aspectos “em que área”, “quando” e “onde” produziu-se pesquisas relativas às classes multisseriadas, corroboramos as afirmações quanto à baixa produção científica acerca das escolas multisseriadas, a qual por mais que tenha sido crescente nas últimas décadas, ainda representa um número pequeno de produções.

Os trabalhos de identificação e quantificação permitiram a apresentação de alguns dados preliminares. Quanto a área de produção, prevalece a educação e suas subáreas, o que não surpreende. Os temas privilegiados giram em torno, principalmente, da prática e da formação docentes nas escolas multisseriadas.

2.2 PRODUÇÕES DE TESES E DE DISSERTAÇÕES

Nesta seção, o estado da arte é ampliado e o levantamento das produções existentes no Brasil, de 2011 a 2016, é feito a partir dos descritores formação de professores, história de vida e classes multisseriadas, buscados no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de acordo com as informações contidas no *site* <http://bdttd.ibict.br>, tem por objetivo integrar os sistemas de informação de teses e de dissertações existentes no país, assim como disponibilizar em todo o mundo, via internet, o catálogo nacional de teses e de dissertações em texto integral, o que reflete as atividades do sistema nacional de pós-graduação brasileiro ano a ano.

Para o descritor formação de professores, foram encontrados 2.127 teses e dissertações publicadas entre 2011 e 2016. Destacamos que deste quantitativo, 87 produções são oriundas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

⁵ O *print screem* da tela da busca, constando o quantitativo de trabalhos encontrados, está disponível para verificação nos anexos da tese.

Dos 2.127 trabalhos sobre formação de professores, encontramos, principalmente, as temáticas elencadas no Quadro 4, abaixo.

Quadro 4 – Descritor: formação de professores

Formação de professores	
Formação inicial	O conteúdo mais enfatizado nos trabalhos sobre formação inicial é a perspectiva do curso de formação do pesquisador. Os cursos são abordados em termos de funcionamento, do papel de alguma disciplina, do professor, suas representações, métodos e práticas. Na nossa busca, damos destaque para as pesquisas relativas ao Curso de Licenciatura em Matemática, em que foram encontrados 94 trabalhos.
Formação continuada	Os estudos sobre formação continuada analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação, programas, cursos de formação, processos de formação em serviço e questões da prática pedagógica. Embora o número de estudos sobre formação continuada seja menor, quando comparado à formação inicial, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (educação básica: infantil, fundamental, médio; e ensino superior), modalidades (rural, a distância, especial), meios e materiais diversificados, revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa temática.
Identidade e profissionalização docente	O tema identidade e profissionalização docente configura menos de 10% do total das 2.127 dissertações e teses defendidas, mas emerge com certa constância nos últimos anos se compararmos às décadas anteriores. Os conteúdos que se destacam nesse grupo de estudos são a busca da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão. Aspectos relacionados às condições de trabalho do professor e aos movimentos de sindicalização e organização profissional também aparecem, mas ainda de forma muito tímida.
Relatos de experiências	A grande maioria são produções de mestrado. São trabalhos que se propõem a registrar e divulgar uma experiência. Com menos ênfase, mas ainda com certo destaque, aparecem os estudos teóricos, as pesquisas históricas, a pesquisa-ação e as análises da prática pedagógica.

Fonte: Busca realizada pela pesquisadora.

No levantamento realizado, percebemos que questões voltadas a práticas culturais, gênero e raça são estudadas inseridas nas temáticas acima elencadas. Em linhas gerais, o exame das dissertações e das teses produzidas nos últimos cinco anos sobre formação de professores revela que a maioria dos estudos se concentra na formação inicial, procurando verificar os cursos que formam os docentes-pesquisadores.

A averiguação da metodologia utilizada nas dissertações e teses sobre formação de professores mostra que as pesquisas que estudam um caso, seja ele um curso, uma disciplina, uma turma, um professor, um programa ou de uma proposta específica de formação, têm relevância quantitativa. São, em geral, estudos pontuais, voltados ao conhecimento de um aspecto particular da formação docente.

Preocupam-se, sobretudo, com a avaliação do currículo desses cursos ou com seu funcionamento, coletam opiniões e pontos de vista de diferentes agentes, por meio de questionários e entrevistas, especialmente. Embora as dissertações e as teses sobre formação continuada não sejam as mais expressivas em termos numéricos, elas o são do ponto de vista da abrangência e dos conteúdos investigados, pois cobrem diferentes níveis de ensino, contextos variados, meios e materiais de ensino diversificados.

De acordo com Imbernón (2006, p. 45), “o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão”, com diferentes perspectivas de sala de aula, desenvolvimento coletivo na escola e exercício solidário da profissão. Neste movimento o professor precisa estar em contínua formação. O mesmo autor afirma que:

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2006, p. 69).

Concordamos com o autor, quando ele sugere que a formação docente precisa ser compreendida como algo inacabado e sempre conectada ao contexto em que ela ocorre. A formação é um processo de desenvolvimento da pessoa, ao aperfeiçoar suas capacidades.

Identidade e profissionalização docente surge como tema emergente nos últimos anos e abre perspectivas para questões de grande interesse e atualidade, como a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical e questões de gênero. Também aparecem os relatos de experiências com o objetivo de problematizar uma vivência do próprio pesquisador.

Na busca do descritor história de vida, foram encontrados 176 teses e dissertações publicadas entre 2011 e 2016. Neste quantitativo, nove produções são oriundas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Dos 176 trabalhos sobre história de vida, encontramos, sobretudo, as temáticas elencadas no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Descritor: história de vida

(continua)

História de vida	
História de vida	Os trabalhos sobre história de vida buscam apresentar e discutir as possibilidades do uso do método de história de vida em estudos voltados para a compreensão dos processos, especialmente, de aprendizagem. Além de possibilitar o aprofundamento do tema, o uso desta abordagem de pesquisa é defendido como possibilidade de contribuir para um resgate da valorização humana e da compreensão de fenômenos coletivos a partir de relatos de vivências e experiências individuais (e também coletivos).
História oral	A temática da história oral é defendida nas teses e dissertações como possibilidade de acrescentar uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas, principalmente, à historiografia, que necessita de documentos variados, não apenas os escritos. Vale ressaltarmos que a temática aparece como a evolução de uma prática importante que compõe parte da historiografia contemporânea.
Memória	Nesta linha, a história de vida centra-se na memória humana e sua capacidade de rememorar o passado enquanto testemunha do vivido. Os estudos apresentam o entendimento da memória como a presença do passado, como uma construção psíquica e intelectual de fragmentos representativos desse mesmo passado, não em sua totalidade, mas parciais, em decorrência dos estímulos para a sua seleção. Não é somente a lembrança de um certo indivíduo, mas de um indivíduo inserido em um contexto familiar ou social, por exemplo, de tal forma que suas lembranças são permeadas por inferências coletivas.

(conclusão)

Educação	Os estudos sobre a história de vida são expressivos nos Programas de Pós-Graduação em Educação e abordam, notoriamente, percursos escolares, formação docente, além da história de mulheres que são importantes socialmente no contexto em que vivem (ou viveram). Também nos Programas de Pós-Graduação, como na História, na Biologia, nas Artes, na Música e na Educação Especial, encontramos um significativo número de teses e dissertações.
Outras áreas de conhecimento	Os estudos sobre a história de vida também aparecem em outros campos do conhecimento, de forma menos expressiva, com trabalhos encontrados nas áreas da Enfermagem, Administração e Contabilidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na busca realizada, encontramos ampla categoria de termos relacionados com a temática história de vida, tais como autobiografia, biografia, narrativa de história de vida, narrativa oral, narrativa de vida, histórias de vida, dentre outras nomenclaturas presentes na literatura sobre o tema. Para Hatch; Wisniewski (1995), a diversidade se deve ao histórico de seu uso em disciplinas diversas, como antropologia, sociologia, psicologia, história, medicina, ciência política, literatura, entre outras.

Para a elaboração desta tese, entendemos a história de vida como uma estratégia de pesquisa que integra a abordagem biográfica, tratando-se de um registro escrito ou oral, baseado em narrativas pessoais de partes significativas de uma vida ou de toda uma vida (DENZIN, 1989), possuindo uma contextualização pessoal, histórica, social, institucional e/ou política das narrativas.

Os proponentes da história de vida têm suas origens na década de 1920, com abordagens usadas por antropólogos para descrever culturas Americanas Nativas. A década de 30 enfatizou as análises de histórias de vida, interligando antropologia e a psicologia. Um subgrupo da área da antropologia voltou-se para a fenomenologia e a hermenêutica a fim de melhorar a compreensão interpretativa da condição humana (HATCH; WISNIEWSKI, 1995).

Seu reconhecimento epistemológico e metodológico remonta a este período, com o surgimento da Escola de Chicago, mas o reconhecimento do valor deste método, bem como o interesse pela sua aplicação nas ciências sociais ressurgiu apenas na década de 80. O interesse pela abordagem biográfica para estudar processos de aprendizagem na área da Educação é expressivo, como verificamos, despertado especialmente pelos trabalhos que enfocam a

formação, sobretudo a de adultos (JOSSO, 1999). Nesse sentido, a história de vida pode pertencer a vida individual e coletiva de um grupo, organização ou comunidade (DENZIN, 1989).

Pineau; Le Grand (1996) apontam diversas influências filosóficas nas práticas de histórias de vida, tais como a do pensamento existencialista de Sartre⁶, a de correntes marxistas e críticas ou a tradição fenomenológica derivada dos estudos de Husserl⁷, dentre outras. Assim, não é de se admirar a diversidade de escolas de pensamento entre os estudos sociológicos com base em relatos de vida surgidos após anos de abandono, a partir dos anos 80 (BERTAUX, 1980).

A nossa busca também apontou que o termo história oral é utilizado para denominar relatos que registram a experiência de um ou mais indivíduos, conforme Queiroz (1988). Para Atkinson (2002), o enfoque de uma história de vida oral frequentemente se relaciona a um aspecto específico da vida de uma pessoa, que trazem aspectos comuns a uma comunidade sobre determinado evento, questão, tempo ou local.

Uma possibilidade de sistematização das lembranças, como indicadores e referenciais para múltiplos estudos, são os registros da oralidade. O que conhecemos como história oral é uma prática muito antiga, intimamente ligada aos contos populares, ao universo da comunicação humana.

A história surgiu contada, até constituir-se na escrita do depoimento realizado, das impressões registradas, da legislação disciplinada em sólidas escritas que a legitimam. Tudo isso numa nítida vontade de perpetuar, de maneira mais segura e perene, nosso passado.

Como procedimento metodológico, a história oral busca registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e, dessa forma, permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que possivelmente, de outra forma, não conheceríamos.

⁶ Jean-Paul Charles Aymard Sartre (1905 -1980) foi um filósofo, escritor e crítico francês, conhecido como representante do existencialismo. Acreditava que os intelectuais têm de desempenhar um papel ativo na sociedade. Era um artista militante, e apoiou causas políticas de esquerda com a sua vida e a sua obra. Repeliu as distinções e as funções problemáticas e, por estes motivos, se recusou a receber o Nobel de Literatura de 1964 Sua filosofia dizia que no caso humano (e só no caso humano) a existência precede a essência, pois o homem primeiro existe, depois se define, enquanto todas as outras coisas são o que são, sem se definir, e por isso sem ter uma "essência" que suceda à existência (COHEN-SOLAL, 2008).

⁷ Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859 - 1938) foi um matemático e filósofo alemão que estabeleceu a escola da fenomenologia. Ele rompeu com a orientação positivista da ciência e da filosofia de sua época. Acreditou que a experiência é a fonte de todo o conhecimento (SOLOMON; AUDI 1999).

Sendo assim, os estudos revelaram que a história oral, enquanto método e prática do campo de conhecimento histórico, reconhece que as trajetórias dos indivíduos e dos grupos merecem ser ouvidas, também as especificidades de cada sociedade devem ser conhecidas e respeitadas.

Os trabalhos examinados abrem possibilidades de ampliar nossos conhecimentos acerca das relações ente história e memória, assim como dos imaginários e das mentalidades individuais. Vale dizer que, de certa forma, filtramos nossas lembranças, ativando aquilo que queremos, que nos é significativo.

Talvez não possamos impedir que certas lembranças aflorem, mas podemos controlar a forma como essas lembranças sairão da esfera do íntimo, do privado, e ganharão vida própria no público. Além disso, memória e imaginação têm a mesma origem: lembrar e inventar guardam certa ligação.

Le Goff (1996) nos lembra que os gregos antigos fizeram da Memória uma deusa (Mnemosine), mãe de nove musas inspiradoras das chamadas artes liberais, entre elas a história (Clio), a dança (Terpsícore), a astronomia (Urânia) e a eloquência (Calíope). Com base nessa construção, compreendemos que a história é filha da memória e irmã das musas guardiãs da poesia e dos poetas, responsáveis, no mundo antigo, por eternizar a idade das origens, ressignificando-a.

Burke (2000) descreve a memória como uma reconstrução do passado, uma vez que lembrá-lo e escrever sobre ele não são atividades ingênuas e inocentes como julgávamos até bem pouco tempo atrás. Identificamo-nos com acontecimentos públicos relevantes para o nosso grupo e que por nós passam a ser incorporados e filtrados por nossas estruturas comportamentais, que uma vez assimiladas em nossas lembranças, com elas nos identificamos e por elas somos diretamente envolvidos.

Portanto, a memória é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências ocorridas no passado. Memórias individuais e coletivas se confundem, não somos ilhas e, portanto, estamos sujeitos a influências, bem como a influenciar, os grupos a que pertencemos e com os quais nos identificamos.

Encontramos estudos relativos à história de vida nos Programas de Pós-Graduação dos cursos de História, de Biologia, de Artes, de Música e de Educação Especial, pertencentes e não pertencentes a Programas de Educação e, ainda, localizamos um número menor de teses e dissertações na área da aprendizagem gerencial ou nas temáticas organizacionais, de modo geral.

Sua aplicação ainda é menor se comparada às áreas já mencionadas, mas não é inexistente. Esta abordagem parece estar recebendo atenção crescente, como evidenciam os trabalhos sobre possibilidades de uso da história de vida e história oral nos estudos organizacionais e em administração.

Para o descritor classes multisseriadas, foram encontrados 36 teses e dissertações publicadas entre 2011 e 2016. Porém, verificamos que uma das teses apresentadas está cadastrada duas vezes. Sendo assim, há efetivamente 10 teses e 25 dissertações. Neste quantitativo, destacamos três dissertações orientadas pela Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes, das pesquisadoras Julia Bolssoni Dolwitsch (2014), Lucila Gavioli Santi (2013), e Cinthia Cardona de Ávila (2012), as quais são produções provenientes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Dos 35 trabalhos sobre classes multisseriadas, encontramos, principalmente, as temáticas elencadas no Quadro 6, abaixo.

Quadro 6 – Descritor: classes multisseriadas

(continua)

Classes multisseriadas	
Formação de professores rurais/do campo	Os estudos relacionados à formação de professores que atuam em classes multisseriadas de escolas rurais/do campo aparecem de maneira expressiva entre as teses e dissertações apresentadas, principalmente, pela importância da formação para os professores que atuam nas mesmas e pela articulação dos conhecimentos teóricos à realidade do campo. Os programas nacionais e locais também são abordados nos trabalhos relativos à temática.
Práticas pedagógicas	As práticas pedagógicas também foram significativamente encontradas entre os trabalhos realizados acerca das classes multisseriadas no sentido de a proposta atender às especificidades do contexto da Educação do Campo, promovendo a relação da escola com a vida, considerando que o campo tem singularidades. Assim, ao mesmo tempo em que não se abre mão dos conteúdos clássicos também se propõe a necessária conexão do trabalho pedagógico com as experiências que as crianças e os jovens do campo produzem em suas vidas.

(conclusão)

Ensino de língua estrangeira	A nossa busca revelou uma tese e uma dissertação sobre a análise das estratégias de ensino que os professores de língua italiana e francesa dos Centros de Estudos de Línguas (CEL) utilizam para ensinar em turmas multisseriadas. Os trabalhos apresentam a hipótese de que os professores do CEL empregam estratégias de ensino iguais ou parecidas às aplicadas pelos docentes que lecionam em classes multisseriadas da zona rural.
Gestão e avaliação	Localizamos uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública cujo objeto é a investigação da gestão da política pública educacional da Secretaria da Educação do Estado da Bahia para Educação do Campo, especialmente com relação às classes multisseriadas, tendo como referência o regime de colaboração estado-município. Os autores delimitaram como objeto de investigação a gestão das classes multisseriadas no município de Inhambupe.
Profissionalidade	Encontramos uma tese sobre a profissionalidade docente na educação do campo, a qual objetivou analisar o processo de constituição da profissionalidade docente de educadores do campo em turmas multisseriadas ribeirinhas de Breves, na ilha de Marajó, estado do Pará. O objeto de estudo foi a ação educativa em escolas multisseriadas e suas implicações no desenvolvimento profissional da docência de educadores do campo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A primeira observação que fazemos se refere à quantidade de estudos produzidos sobre as classes multisseriadas em relação às outras áreas já mencionadas neste texto. Damasceno; Beserra (2004) apresentaram resultados similares na realização de um estudo que buscou “mapear e discutir o conhecimento produzido na área da Educação Rural, nas décadas de 1980 e 1990, com o propósito de esboçar o “estado da arte” neste campo da investigação” (p. 75). As autoras constataram que “a proporção média ao longo do período pesquisado é de doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação. Uma porcentagem dezessete vezes inferior à do número de habitantes no campo em relação ao da cidade” (p. 77).

Ao longo do texto, Damasceno; Beserra (2004, p. 77) justificam o baixo quantitativo encontrado: “além do valor relativo do rural — ou do seu valor ideológico-cultural — a escassez de estudos na área é também fruto da dificuldade de financiamento de pesquisas e da

relativa facilidade de desenvolvimento de pesquisas nas áreas urbanas onde o próprio pesquisador habita”.

Além disso, consideramos também, segundo Leite (2002), os acontecimentos que marcam o Brasil nos aspectos econômico, social e educacional, em relação aos problemas que afetam a educação no meio rural, os quais estão relacionados às marcas deixadas, ou seja, à transição de um país agrário para um país industrializado. Para o mesmo autor, a década de 1970 é considerada o marco divisor, pois o Brasil deixa de ser um país centralizado em atividades rurais e passa a ingressar nas atividades industriais.

Porém, uma nova forma de se pensar e propor a educação nos espaços rurais começou a ganhar força por meio dos movimentos sociais. Conforme Bof (2006, p. 73), estes “buscavam reivindicar ensino com mais qualidade, vinculado às reais necessidades do povo que vive da terra, como os pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses ribeirinhos”, a fim de que viesse a ser elaborada uma política pública educacional que atendesse, de forma digna e adequada, as populações rurais, passando, assim, a surgir a proposta da educação do campo, instrumento de emancipação do homem do campo.

Para adentrarmos à temática das classes multisseriadas, precisamos considerar que a análise da educação no meio rural passa, necessariamente, para Bof (2006), pela compreensão da realidade das lutas pela terra e reforma agrária, dos acampamentos e assentamentos, ou de outras áreas regulamentadas para a ocupação de grupos. Portanto, a educação é defendida não como um fim em si mesmo, mas como instrumento de luta pela terra e por condições de vida, de afirmação de sua identidade (CALDART, 2004).

Pesquisas desenvolvidas, no Brasil, pelo Grupo de Pesquisa (Auto) Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), coordenado pelo Professor Dr. Elizeu Clementino de Souza, no Uruguai, pelo pesquisador Limber Santos, e, na Argentina, pela pesquisadora Claudia Molinari, têm mostrado que o ensino em turmas multisseriadas é um fator positivo.

Existe, assim, a necessidade da existência de cursos de formação específica para atuação em classes multisseriadas para os profissionais que já estão nesse contexto. Além disso, é preciso voltar atenção para os cursos de licenciatura, especialmente, de Pedagogia, é preciso incluir na matriz curricular do curso, disciplinas que trabalham com multisseriação.

Fazendo uma retrospectiva histórica da formação de professores das classes multisseriadas, sabemos que por um longo período os professores atuaram possuindo apenas o Ensino Fundamental I incompleto e/ou completo, portanto, são professores historicamente conhecidos como “leigos”, sem a formação do magistério, habilitação específica para lecionar. Isso pode justificar o quantitativo de trabalhos sobre formação de professores.

Compreendemos que as classes multisseriadas, com a presença de alunos de diferentes idades e níveis, têm sido uma importante solução para atender os estudantes que permanecem no campo, os quais, organizados de maneira heterogênea, podem trocar experiências e aprender com colegas de outras idades. Para Leite (2002), o professor que atua em classes multisseriadas está tendo a oportunidade de exercitar, todos os dias, o papel de mediador, orientador, organizador de experiências, as quais venham contribuir para a aprendizagem dos alunos, e vivenciar uma prática motivadora e alinhada à educação do século XXI.

Nesta perspectiva, pensar na educação do campo implica reconhecer os sujeitos do campo, o modo como esses organizam o cotidiano, constroem saberes, o que produzem enquanto transformam o próprio contexto em que estão inseridos, bem como o conhecimento e a cultura herdados historicamente. Acreditamos que, em função disso, também há um número significativo de teses e de dissertações que abordam as práticas pedagógicas no contexto das classes multisseriadas.

Verificamos a existência de uma tese e de uma dissertação que propõe uma reflexão sobre as estratégias de ensino utilizadas pelo professor ao contexto de ensino e de aprendizagem das turmas multisseriadas nos Centros de Estudos de Línguas, especificamente, de Italiano e de Francês. As classes multisseriadas dos CEL são compostas por discentes de várias idades, que possuem diferentes níveis de conhecimento da língua estrangeira. As pesquisas trazem informações sobre o funcionamento dos CEL, sobre as salas multisseriadas do campo, que se assemelham com as estratégias de ensino adotadas no contexto multisseriado e em aulas de línguas estrangeiras principalmente no aprimoramento da aprendizagem e na interação entre os estudantes de estágios diferentes.

Além disso, a pesquisa revelou uma dissertação que abrange desafios a serem enfrentados na gestão pública, como a formação específica de professores, desarticulação e fragmentação na gestão da implementação da política de educação do campo, sistematização dos dados institucionais, acesso e unidade nas informações, entre outros. Essas linhas apontam possibilidades de superação dos desafios identificados durante a pesquisa e visam a formar uma rede de relações entre estado e município, no sentido de fortalecer a parceria das referidas instituições de ensino e potencializar a operacionalização dessas ações.

A nossa busca apontou uma tese sobre profissionalidade do docente que atua em classes multisseriadas, no que se refere aos aspectos de como o trabalho docente está organizado, possibilitando-nos apreender modos como os professores de classes multisseriadas adentram a profissão, aprendem a ser professores e vivem o exercício cotidiano da profissão.

As pesquisas desenvolvidas por Cardoso; Jacomeli (2010) e Damasceno; Beserra (2004) que serviram amplamente como referência para a construção deste capítulo comprovam que ainda existem lacunas enormes nas pesquisas sobre as classes multisseriadas, as quais precisam ser superadas.

Os estudos ainda reforçam a importância das pesquisas voltadas para a educação rural, a fim de dar visibilidade a essa modalidade educativa e se ampliar o conhecimento sobre a área, bem como impulsionar a realização de políticas públicas, que vão ao encontro dos sujeitos que vivem no campo, construídas a partir das particularidades do contexto onde estão inseridos (calendário acadêmico, mobilidade, horário das aulas, espaço físico, materiais, equipamentos, qualificação e capacitação docente).

O Brasil possui mais de 45 mil escolas multisseriadas, segundo dados do Censo Escolar⁸ de 2013 (INEP, 2013). Destas, mais de 42 mil estão localizadas na zona rural, o que correspondeu, naquele ano, a 1.040.395 matrículas. No estado do Rio Grande do Sul, no mesmo período, havia mais de quatro mil classes multisseriadas. Isto prova que as classes multisseriadas existem e representam uma forma de garantir os estudos da população rural.

Segundo Bof (2006, p. 26), há aproximadamente dez anos atrás “o ensino na educação rural representa 15% da matrícula nacional e tem predominância na oferta do ensino fundamental de 1ª a 4ª série [...]. Quanto ao tipo de organização dessas escolas, o Censo Escolar 2002 mostrou que 64% daquelas que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas ou unidocentes”. Naquele contexto, “as escolas atendiam 1.751.201 alunos, resultando em turmas com, aproximadamente, 27 estudantes. Essas turmas têm um único professor que ministra o conteúdo relativo às quatro séries iniciais do ensino fundamental” (BOF, 2006, p. 26).

A mesma autora (2006, p. 28) acrescenta que o processo de “municipalização ou prefeiturização pode ser observado ao se verificar que 93% dos estabelecimentos da zona rural que ministram o ensino fundamental de 1ª a 4ª série pertencem à rede municipal”. Também existem escolas rurais estaduais, especialmente, para o ensino fundamental, mas sabemos que em proporção menor.

Pelo fato de acreditarmos na multisseriação como possibilidade de produção de conhecimento e de relações sociais baseadas no respeito aos distintos sujeitos que convivem numa mesma sala de aula, aliado à importância histórica e social que a educação do campo,

⁸ De acordo com Bof (2006, p. 23), o Censo Escolar é um levantamento de dados nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). São coletados dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Essas informações são utilizadas para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação.

através das classes multisseriadas, possui para o contexto educacional brasileiro, buscamos realizar esta tese.

Finalmente, reunimos os descritores formação de professores, história de vida e classes multisseriadas, então, encontramos três trabalhos, uma tese e duas dissertações publicadas entre 2011 e 2016. Neste quantitativo, destacamos que todas as pesquisas já haviam sido buscadas na nossa investigação, sendo classificadas anteriormente.

Ainda salientamos que as duas dissertações encontradas foram orientadas pela Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes, vinculadas ao GEPFICA, desenvolvidas pelas pesquisadoras Julia Bolssoni Dolwitsch (2014) e Lucila Gavioli Santi (2013), as quais são produções provenientes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. No Quadro 7, apresentamos as informações relativas aos trabalhos.

Quadro 7 – Descritores: formação de professores, história de vida e classes multisseriadas

(continua)

Descritores: formação de professores, história de vida e classes multisseriadas				
Autor	Instituição	Grau	Título	Assunto
Pesquisadora: Lúcia Gracia Ferreira Orientadora: Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	Universidade Federal de São Carlos	Tese (2014)	Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional	O trabalho analisa como a narrativa (auto)biográfica se configura como prática de (auto)formação de professores rurais, nos anos iniciais da carreira docente.
Pesquisadora: Julia Bolssoni Dolwitsch Orientadora: Helenise Sangoi Antunes	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação (2014)	Narrativas (auto)biográficas: a mediação da literatura infantil nas trajetórias formativas de uma professora de classe multisseriada	A dissertação pretendeu compreender, por meio da pesquisa (auto)biográfica, como a literatura infantil influenciou as trajetórias formativas de uma alfabetizadora de classe multisseriada que atuou como tutora no Programa Pró-Letramento.

(conclusão)

<p>Pesquisadora: Lucila Gavioli Santi</p> <p>Orientadora: Helenise Sangoi Antunes</p>	<p>Universidade Federal de Santa Maria</p>	<p>Dissertação (2013)</p>	<p>Relatos autobiográficos de uma professora atuante em uma escola rural: sentidos e significados à leitura</p>	<p>Por meio do método autobiográfico, a pesquisa buscou estudar a história de vida de uma professora do ensino rural de Santa Maria, destacando as experiências de leitura em uma classe multisseriada no ano de 2012.</p>
---	--	-------------------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A tese encontrada aborda discussões sobre professores rurais iniciantes com uma pesquisa que objetivou contribuir com esse campo de estudos, ao analisar como a narrativa (auto)biográfica se configura prática de (auto)formação de professores rurais, nos anos iniciais da carreira docente. A partir da pesquisa qualitativa, de abordagem (auto)biográfica e do método das histórias de vida, a investigação foi desenvolvida com vistas a desvelar as trajetórias formativas de dois professores iniciantes da zona rural dos municípios de Macarani e Maiquinique, na Bahia, pertencentes ao território de identidade do Médio Sudoeste.

As autoras utilizaram como fontes de coleta de informações, instrumentos como questionário, cartas, diário e entrevista narrativa, por meio dos quais foi possível remeter à memória dos participantes, buscando compreender aspectos das suas vidas-formação. O procedimento de pesquisa foi a pesquisa-formação, com o intuito de possibilitar tanto a investigação quanto a formação. O estudo evidenciou que existem poucas pesquisas sobre professores iniciantes da zona rural, no Brasil, chamando a atenção para a emergência do tema.

Ainda ratificou que o caminho da aprendizagem da docência de professores rurais é longo e carregado de peculiaridades e que as dimensões social, cultural, pessoal e profissional compõem a produção/mobilização de saberes desses docentes iniciantes. As memórias se mostraram reveladoras dos sujeitos e as narrativas (auto)biográficas escritas, potencializadoras do desenvolvimento profissional. Esses professores enfrentam dificuldades que perpassam pela falta de formação inicial e continuada, devido ao fato de atuarem em classes multisseriadas de Educação de Jovens e Adultos, em condições precárias, apontaram as pesquisadoras.

Assim, muitos fatores diferenciam o início da docência na zona rural daqueles que ocorrem em outros espaços e foram identificados como ruralidades, as quais atravessam essa experiência profissional. Esses professores relataram suas aprendizagens, as práticas pedagógicas rurais, os saberes, a relação com os alunos, a escola rural, a satisfação no trabalho, falaram sobre o eu pessoal e profissional e demonstraram que estas narrativas são componentes essenciais na constituição docente. Portanto, as autoras concluíram que as narrativas de si se configuraram como prática de formação de professores rurais em início de carreira.

A dissertação da pesquisadora Julia Bolssoni Dolwitsch apresentou os resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação vinculada à Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento profissional (LP1) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo principal deste estudo foi o de compreender, por meio da pesquisa (auto)biográfica, como a literatura infantil influenciou as trajetórias formativas de uma alfabetizadora de classe multisseriada que atuou como tutora no Programa Pró-Letramento.

A justificativa da relevância deste estudo foi fundamentada a partir da pouca discussão sobre o papel da literatura infantil e suas mediações nas trajetórias formativas de educadores do meio rural, bem como pelo imprescindível papel que a leitura, em especial, a leitura literária exerce na formação de professores. A ativação da memória, através das lembranças, alicerçou um caminho formativo percorrendo recordações em relação às lembranças da infância, da escola, dos percursos formativos e das trajetórias pessoais e profissionais da colaboradora da pesquisa.

A metodologia utilizada foi baseada em um estudo qualitativo através da pesquisa (auto)biográfica, utilizando o método Biográfico História de Vida. A análise das informações foi embasada pelo uso do relato autobiográfico escrito e da entrevista narrativa organizada a partir de tópicos-guia. Ao longo do processo investigativo, a partir das trocas de experiências, conversas ao longo da pesquisa e análise das informações, foram emergindo as dimensões de análise destacadas pela autora: tempos de infância, lembranças de escola, processos formativos no contexto rural e trajetória profissional.

A partir da análise das narrativas, foi constatado que o Pró-Letramento, através do intenso trabalho com a literatura infantil, tornou-se um mediador das trajetórias formativas da colaboradora da pesquisa, fazendo (re)surgir práticas e ações que já estavam adormecidas na sua caminhada formativa. Desse modo, foi percebido, ao longo da entrevista narrativa realizada com a professora participante da pesquisa, que a reflexão sobre a própria história de vida possibilitou o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com maior consistência

teórica e, ao mesmo tempo, impulsionou a criação de espaços compartilhados de construção do conhecimento entre os professores que realizaram o curso.

A outra dissertação encontrada, da pesquisadora Lucila Gavioli Santi, também apresentou os resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação vinculada à Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (LP1) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Por meio do método autobiográfico, esta dissertação objetivou estudar a história de vida de uma professora do ensino rural de Santa Maria, RS.

As experiências de leitora e de mediadora de leitura da professora colaboradora, foram apresentadas, a fim de mostrar o quão significativo é o ato de ler e também de escrever. Para isso, foram estabelecidos traços sobre a educação rural e sobre a formação de leitores rurais, destacando as experiências de leitura da professora com uma classe multisseriada no ano de 2012.

As informações obtidas na pesquisa surtiram as seguintes categorias de análise: primeiras leituras, tempos de escola, formação, prática e mediação de leitura em sala de aula. A partir disso, a pesquisadora conclui que, com livros literários, a professora colaboradora incentiva à leitura e à escrita na classe multisseriada rural. Com a pesquisa, foi almejado que, de alguma forma, ela seja inspiração para muitos professores que dedicam sua docência às práticas de leitura.

Nos trabalhos verificados, observamos algumas aproximações e alguns distanciamentos com os objetos de estudo desta tese, o que será percebido ao longo do texto. Enfatizamos o que já havia sido sugerido por Cardoso; Jacomeli (2010) e por Damasceno; Beserra (2004) em relação à escassez de produções sobre a temática escolhida para ser objeto de estudo desta pesquisa, entre outras coisas, o que nos impulsionou enormemente para construção deste trabalho.

2.3 ELENCO DE TESES E DE DISSERTAÇÕES VINCULADAS AO GEPFICA

Nesta seção trazemos as produções de teses e dissertações vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), coordenado pela Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, pertencente à Linha de Pesquisa 1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Entendemos a definição de grupo de pesquisa como

um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças: cujo fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico; no qual existe envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa; cujo trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa; e que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos. O conceito de grupo admite aquele composto de apenas um pesquisador. Na quase totalidade desses casos, os grupos se compõem do pesquisador e de seus estudantes (DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL/CNPq, 2008).

O sentido dado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq define, de forma bastante didática, o significado da criação e o porquê da existência dos Grupos de Pesquisa. O GEPFICA foi criado no ano de 2002, em decorrência de estudos e de pesquisas desenvolvidos sobre os processos formativos de professores, bem como, as discussões que envolvem a área de alfabetização e letramento. Ao longo dos anos, as temáticas de estudo das reuniões compõem discussões sobre alfabetização e letramento, formação inicial e continuada de professores e educação em escolas rurais, além de desenvolver projetos, programas, publicações científicas e eventos formativos.

Os participantes, em sua maioria mulheres, mas não em sua totalidade, são alunos dos cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado da UFSM, além de servidores da rede municipal, estadual e federal de educação. Os encontros dos participantes acontecem nas sextas-feiras, no turno da manhã, no Laboratório de Alfabetização, sala 3377 do Centro de Educação, prédio 16, da Universidade Federal de Santa Maria. Eles se desdobram em ações coletivas realizadas entre uma sexta-feira e outra. O grupo faz parte do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e é certificado pela Instituição.

As teses desenvolvidas pelos participantes do GEPFICA, orientadas pela Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes, são:

Quadro 8 – Teses desenvolvidas pelas participantes do GEPFICA

Título	Autor(a)	Ano
Com) texto na educação no campo: a autoria dos saberes rurais no desafio da escolarização em um mundo urbano	Crystina Di Santo D'Andréa	2015
Trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e (re)significações	Lorena Peterini Marquezan	2015
Territórios docentes: as significações sociais imaginárias no contexto de projetos de educação do campo	Graziela Franceschet Farias	2014

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As dissertações desenvolvidas pelos participantes do GEPFICA, orientadas pela Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes, são:

Quadro 9 – Dissertações desenvolvidas pelos participantes do GEPFICA

(continua)		
Título	Autor(a)	Ano
O fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS: desenvolvimento profissional e saberes	Juliana da Rosa Ribas	2016
Entrelaçamento da história de vida com os processos formativos de uma professora de escola no campo do município de Restinga Sêca/RS	Mariane Bolzan	2016
Escola Municipal Rural Maringá, em Araguatins-TO: um estudo de caso qualitativo dos processos e necessidades de formação docente	Ricardo Lopes de Alencar	2015
Metanoia: histórias de vida, formação continuada e violência simbólica em uma escola do campo	Luciana Carrion Carvalho	2015
Narrativas (auto)biográficas: a mediação da literatura infantil nas trajetórias formativas de uma professora de classe multisseriada	Julia Bolssoni Dolwitsch	2014
Relatos autobiográficos de uma professora atuante em uma escola rural: sentidos e significados à leitura	Lucila Gavioli Santi	2013
A formação de professoras da educação rural sobre a violência	Thais Virginea Borges Marchi	2012
As concepções sobre o processo de leitura e escrita de uma professora alfabetizadora do meio rural	Cinthia Cardona de Ávila	2012
Histórias de outrora contadas agora: formas identitárias profissionais e sociais de uma professora rural	Daniela Cesar Cruz	2011
As concepções de alfabetização e letramento de duas alfabetizadoras que atuam em escolas do campo no município de Palmeira das Missões-RS: uma reconstrução dos percursos formativos através de relatos (auto)biográficos	Denise Valduga Batalha	2011
O que duas professoras que atuaram no ensino rural têm para nos contar? Lembranças de vida, histórias sobre alfabetização e trajetórias pessoais e profissionais	Graziela Franceschet Farias	2010

(conclusão)

Professoras alfabetizadoras e o ensino fundamental de nove anos: concepções frente à infância e à ludicidade	Jamily Charão Vargas	2010
Projetos e grupos de pesquisa na formação inicial: um estudo a partir das significações imaginárias	Edilson de Souza	2008
Processos formativos e ciclo de vida de uma professora alfabetizadora	Elinara Leslei Feller	2008
Trajetórias de duas professoras: formação e saberes docentes	Sharlene Marins da Costa	2008
Construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega	Biviane Moro de Oliveira	2008
O currículo na educação de jovens e adultos: investigando as significações sociais elaboradas pelo educador	Gléce Kurzawa	2007
Estágio curricular: um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o curso de Pedagogia/CE/UFSM	Neridiana Fábila Stivanin	2007
As percepções de acadêmicas formandas do curso de Pedagogia sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais	Helen Denise Daneres Lemos	2006

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As produções realizadas sob a orientação da Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes, elencadas nesta seção, não foram analisadas porque, as que possuem relevância quanto à temática e ao período de busca, já apareceram na pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Mesmo assim, consideramos importante elencar as teses e as dissertações para tornar público, de forma sistemática, os trabalhos vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização, os quais são resultantes dos estudos e das discussões que acontecem nos encontros e nas ações dos participantes.

Damos continuidade ao texto com o Capítulo 3, que se compõe tanto em possíveis desdobramentos da pesquisa aqui apresentada como na constituição do marco teórico que contribua para ampliação do entendimento do contexto social, histórico, político e conceitual.

Para isto, consideramos que o estabelecimento de um diálogo favorece aproximação com os seguintes tópicos: relatos (auto)biográficos como prática de (trans)formação, formação de professores no Brasil e educação do campo, especialmente no que tange os estudos acerca das classes multisseriadas, que constituem o referencial teórico deste trabalho, apresentado a seguir.

3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Este capítulo é trazido para contribuir na ampliação do entendimento do contexto social, histórico, político e conceitual das três dimensões abordadas nesta tese, as quais emergem especialmente a partir das histórias de vida dos personagens participantes. São elas: história de vida, formação de professores e classes multisseriadas.

3.1 RELATOS (AUTO)BIOGRÁFICOS COMO PRÁTICA DE (TRANS)FORMAÇÃO

Esta seção corrobora o que está exposto nos encaminhamentos metodológicos e traz elementos que reforçam os relatos (auto)biográficos como possibilidade de pesquisa, reflexão e (trans)formação a partir da história de vida dos personagens e também da própria pesquisadora desta tese. Bosi (1994, p. 37) afirma que uma investigação que parta da memória tem como qualidade o poder de "registrar a voz e, através dela, a vida e o pensamento de seres" e que "este registro alcança uma memória pessoal" que é também uma memória social, familiar e grupal.

Segundo Brancher; Fortes de Oliveira (2006, p. 111), a história de vida “reconstrói aspectos individuais, singulares de cada sujeito, mas, ao mesmo tempo, ativa uma memória coletiva, pois, à medida em que cada indivíduo conta a sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que precisa ser *hermeneuticamente* reconstituído pelo pesquisador”. Sendo assim, trazemos o seguinte exposto.

Intencionamos enlaçar sinais de compreensão, mediante ressignificação do vivido, pela reflexão sobre si e sua profissão docente no momento da narração feita pelos colaboradores dessa investigação, bem como referir algumas dimensões percebidas no conjunto de educadores estudados em relação à formação pessoal e profissional. O presente tópico, então, é trazido para discutir aspectos relacionados à escrita narrativa e suas implicações como prática de (trans)formação.

Para darmos início a esta construção, destacamos a existência do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), que tem contribuído para a divulgação e a consolidação de uma produção ampla e significativa na área. O CIPA se constitui em sete edições: Porto Alegre, 2004; Salvador, 2006; Natal, 2008; São Paulo, 2010; Porto Alegre, 2012; Rio de Janeiro, 2014 e Cuiabá, 2016.

Observamos que a Professora Valeska Fortes de Oliveira, Maria Helena Menna Barreto Abrahão e o Professor Elizeu Clementino de Souza contribuem na construção do

evento desde a primeira edição. Destacamos ainda que, em 2008, no III CIPA, a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – BIOGRAPH foi fundada e se tornou um marco relevante no caminho de constituição do campo brasileiro em diálogo com os movimentos internacionais⁹.

Com base nas investigações de Antunes (2007, p. 87), também participante e contribuinte no CIPA, sabemos que “a escrita e o espaço de reflexão das autobiografias profissionais viabilizaram aos sujeitos refletir sobre suas trajetórias pessoais e profissionais do passado através das experiências construídas no momento atual”. A lembrança da primeira professora, por exemplo, para um docente, faz com que muitos elementos significativos do processo de ser e tornar-se professor sejam recordados e refletidos, a exemplo do que vimos nos relatos do Professor Edi e do Professor Rafael.

Antunes (2007, p. 87) também ressalta que “o relato autobiográfico demonstra a busca pelo estabelecimento de uma relação equilibrada entre a dimensão do eu pessoal e do eu profissional e do sócio-político cultural”. A autora justifica a afirmativa, pois, “a partir da realização da escrita dos relatos, ao ceder depoimentos que a ancoram o olhar no passado e no presente, as colaboradoras acabam se enredando na própria formação”.

Nesse sentido, salientamos que essa percepção é que permite a (trans)formação de professores capazes de compreender o significado da sua profissão, de refletir sobre sua ação pedagógica e de relacionar os preceitos teóricos recebidos nos cursos de formação à ação docente desenvolvida na sala de aula, nesta investigação, especialmente no que tange o contexto do campo. Logo, essa percepção sugere que os professores estejam preparados para criar e construir alternativas metodológicas que tornem os processos de ensinar e de aprender expressões mais intensas de desejo e de reconstrução contínua, além de se sentirem valorizados como pessoas e profissionais.

Ao encontro do que foi colocado, os estudos desenvolvidos por Catani; Bueno; Souza (1998, p.161) apontam “as histórias de vida e os relatos autobiográficos como pontos significativos de pesquisa e autoformação de professores. Acreditamos na necessidade de formar o professor, auxiliando-o a compreender inclusive as significações sociais construídas sobre a sua profissão e sua própria história de vida”. A partir do que traz Antunes, entendemos que:

a aproximação dos significados construídos em relação à profissão de professor permite conhecer o que eles pensam sobre escola, ensinar, aprender, cotidiano escolar e educação, bem como sobre os fatores que interferem ou não na valorização

⁹ <http://www.biograph.org.br/>.

da profissão, incluindo-se também seus sonhos, medos e desejos. São inúmeras as lembranças que necessitam ser conhecidas para que se possa, realmente, compreender o universo de formação no qual os professores estão inseridos e o sentido que ser professor assume no decorrer da carreira docente (ANTUNES, 2007, p. 89).

Com base no que propõe Antunes (2007, p. 89), compreendemos que o universo de formação docente, bem como o sentido que a docência adquire para o professor, é amplo e inclui “sonhos, medos e desejos”. Abrahão (2008, p. 163), aponta que “a história das pessoas é algo tão rico e ao mesmo tempo tão pouco valorizado, que, quando nos damos por conta, verificamos que a vida não é um acaso. Somos produto de uma história.” Concordamos com a referida autora sobre as narrativas formarem um rico material de trabalho, condicionadas pelos marcos sociais. O trabalho (auto)biográfico com o professor, para Abrahão apresenta

um enorme potencial de modificação do coletivo dos professores, porque esses indivíduos podem construir-se profunda e reflexivamente, para além dos discursos ou das práticas de moda e, ainda mais, a formação se dá em nível de comportamento o que constrói o potencial de autoreconstrução dinâmica deste indivíduo. As histórias confirmam, a cada nova narrativa, que o que constitui um professor não é somente o seu preparo técnico, mas principalmente a sua vivência em sala de aula, e com elas desperta-se ainda mais a visão crítica do ser profissional e sua visão frente à realidade social (ABRAHÃO, 2008, p. 164).

Observamos, segundo Abrahão (2008, p. 164), que as narrativas são muito importantes no processo formativo do professor, “pois além de ser o próprio fenômeno que é o ato de narrar-se, ela é o método de investigação e a ressignificação do referido, pois a partir dela se constrói e reconstrói a história de vida. As narrativas são ressignificadas no momento da narração, dada à natureza reconstrutiva e seletiva da memória”. O eleger dos fatos narrados indica que, ao trabalhar com a memória, há consciência em capturar o fato sabendo-o, reconstruindo-o por uma memória seletiva, intencional ou não.

De acordo com Abrahão (2008, p. 28), das histórias de vida dos colaboradores “emergirão dimensões comuns, além disso, possivelmente se destacarão lembranças de escola positivas e também negativas, as quais proporcionarão melhor entendimento das complexas relações que envolvem o processo formativo dos personagens da investigação”.

Nesse sentido, damos destaque à importância do trabalho de pesquisa com professores em formação, através da leitura atenta dos relatos (auto)biográficos dos personagens que, ao lembrarem-se dos percursos formativos, reconstruíram experiências passadas inserindo as mudanças, as novas ideias e os valores que foram adquirindo durante as trajetórias de vida.

Para Souza (2006, p. 142), “as experiências que tratam de recordações-referências são constitutivas das narrativas de formação, contam sobre o que a vida ensinou e, também, no

que concernem às aprendizagens experienciais em circunstâncias da vida” dos colaboradores em processo de formação. Para o autor,

a escrita da narrativa congrega e carrega experiências diferentes e diversas, através das próprias escolhas, das dinâmicas e singularidades de cada vida. A construção do texto narrativo nasce paradoxalmente, da dialética entre o vivido – passado –, as prospecções do futuro, mas potencializa-se nas reflexões e perguntas do presente em função das aprendizagens, saber-fazer e conhecimentos implicados na transformação e auto-transformação do sujeito em formação (SOUZA, 2006, p. 142).

Destacamos, conforme Souza (2006, p. 146), o potencial interpretativo que tem a narrativa tanto para o narrador, no contexto de sua construção, quanto para o pesquisador, nos diferentes momentos de análise. O compromisso ético no trabalho e a necessidade de retorno ao colaborador também são evidentes, quer num projeto específico de formação ou numa investigação, com a abordagem biográfica que emana da história de vida e da narrativa de investigação-formação, as quais exigem paixão, determinação e um constante investimento sobre si e sobre o outro como possibilidade de “viver em ligação e partilha” (JOSSO, 2002).

Segundo Abrahão (2006, p. 151), “o ato narrativo se estriba na memória do narrador”. A narrativa, dessa forma, é ressignificada no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo, mas também pelas ressignificações que ocorrem na relação que se estabelece entre narrador e pesquisador no momento da narração. A mesma autora acrescenta que “a memória é, portanto, uma complexa relação entre o passado, o presente e a projeção do futuro”.

A partir disso, admitimos que existe um fio tênue entre memória, processo de criação e realidade. Neste processo, os fatos passados podem ser reinterpretados, já que a memória seleciona e não é linear. A imaginação interfere na memória, daí a complexidade de seu funcionamento. Porém, aqui, consideramos que a memória age como elemento aglutinador de informações e é sempre uma representação do vivido e do lembrado. A partir dos usos da memória é possível, então, constituir as trajetórias dos professores, construindo e reconstruindo o passado presente.

3.1.1 Lembranças de escola: uma rede de ressignificações

Para Antunes (2007, p. 82), “a escola produz nas histórias de vida das alfabetizadoras significados sobre o processo de construção da leitura e da escrita, bem como lembranças das primeiras professoras, das relações estabelecidas entre professor(a) e aluno(a) e também da

relação do eu com o outro”. São memórias que atravessam o tempo e acompanham a vida e o fazer docente.

Portanto, lembrar possibilita refletir. Segundo Antunes (2007, p. 84), “conhecer e relatar as lembranças que a escola produziu nas histórias de vida de inúmeros seres humanos, que desde tenra idade são colocados sob sua influência, é um desafio para todo pesquisador interessado na gênese dos processos de formação de um professor”. As lembranças da escola não fazem parte somente do mundo infantil, mas se encontram vivas nas histórias de vida de muitos professores.

Ao longo da investigação, percebemos comportamentos diferenciados em situações semelhantes vivenciadas pelos professores, influências da família no processo de escolarização e da escolha pela profissão e mais uma infinidade de questões que ultrapassam o limite do individual para o coletivo. Além disso, o processo de formação dos professores pode ser intercalado por acontecimentos cotidianos, fatos inesperados, momentos doloridos, rupturas, mudanças na escola, nos locais de trabalho, na família e na profissão.

Os professores protagonistas desta pesquisa relatam os percursos formativos, pontuando fatos, momentos, episódios singulares que marcaram as trajetórias de vida, fazendo a ligação da pessoa do professor com as vivências no âmbito escolar/acadêmico nos períodos da infância, adolescência e idade adulta. Então, “a formação do professor deve ser entendida como um processo que se inicia antes mesmo da primeira entrada na escola e perdura por toda uma trajetória profissional” (BUENO, 1996, p. 32).

Entender a formação do professor nessa perspectiva é abrir espaço para que esse profissional compreenda os entraves, avanços, escolhas, rupturas e mudanças, que foram constituindo a sua identidade de professor. Cada um foi se formando desde pequeno nas interações com a família, com o espaço escolar, nas relações de grupo, nos múltiplos ambientes sociais e culturais. Cunha (1999, p. 45), com base em Fonseca (1997, p. 15), acredita que reconstruir trajetórias de vida “significa recuperar os diferentes sentidos e significados que os sujeitos dão às suas experiências e o modo como constroem e reconstróem suas identidades”.

Os relatos dos personagens constituem-se, segundo Antunes (2001), “em aspectos que poderão contribuir para que o exercício do magistério se torne um espaço de realização profissional”. A realização profissional, segundo Antunes (2007, p. 86) “passa também por melhores condições de trabalho, valorização profissional e pelo desejo de exercer a profissão”.

Os estudos propostos por Antunes (2001, 2010, 2013) e Antunes; Vargas (2012) apontam a relevância de investigações que promovam o estudo sobre as lembranças escolares, inclusive para valorizar a imagem do professor e repensar os processos formativos por eles vividos. Podemos pensar hoje num professor mais reflexivo, que atua na historicidade de seu tempo, procurando caminhos, fazendo escolhas, tentando conquistar um espaço de reconhecimento e valorização de seu trabalho numa sociedade complexa como a brasileira, que para Cunha (1999, p. 81), “por muito tempo parece ter esquecido o lugar social do profissional da educação - o professor”.

A mesma autora considera que “deixar emergir os sentidos que configuram a escola através da memória de professores é dar evidência a uma rede de significações que dão sentido e singularidade à escola como espaço público; é escrever uma história amalgamada pelas ações que compõem um emaranhado, um entrelaçamento, uma trama cotidiana e singular, vivida, no Brasil”.

Conforme Antunes (2007, p. 87), “a escrita e o espaço de reflexão das autobiografias profissionais viabilizaram aos sujeitos refletir sobre suas trajetórias pessoais e profissionais do passado através das experiências construídas no momento atual”. A lembrança da primeira professora, para um professor, faz com que muitos elementos significativos do processo de ser e tornar-se professor sejam recordados e refletidos, a exemplo do que foi exposto, especialmente, pelo terceiro personagem desta tese.

Antunes (2007, p. 87) também ressalta que o “relato autobiográfico demonstra a busca pelo estabelecimento de uma relação equilibrada entre a dimensão do eu pessoal e do eu profissional e do sócio-político cultural”. Pois, a partir da realização da escrita dos relatos, “ao ceder depoimentos que a ancoram o olhar no passado e no presente, os personagens acabam se enredando na própria formação”.

Para Oliveira (2005, p. 98), “a narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e sobre as aprendizagens elaboradas a partir da experiência”. Ela insere o(a) professor(a) num processo de investigação e reflexão sobre seus registros, promovendo, assim, (trans)formação.

Por isso, acreditamos que os relatos (auto)biográficos proporcionam a construção de sentido de uma vida, já que a narração dessa trajetória não é resultante apenas do que ocorreu em termos de experiências de aprendizagens, mas é resultante da organização desses elementos como um argumento com dimensão temporal, espacial e de múltiplas relações sociais construídas e compartilhadas.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO NO BRASIL

Este tópico objetiva apresentar um resgate histórico sobre a formação de professores do Ensino Básico no Brasil, considerando a perspectiva da legislação, para dar ênfase às discussões sobre formação docente, temática que apesar de não ser nova, ainda está muito latente na academia devido à importância que tem. Esperamos que essas discussões um dia transformem-se em ações efetivas dos organismos responsáveis, para que haja realmente mais qualidade na formação docente brasileira.

Governos, entidades empresariais e sindicais, associações profissionais, movimentos da sociedade e, sobretudo, entidades ligadas às instituições formadoras convergem na importância da educação escolar para uma presença atuante do cidadão em sua vida profissional e política. Porém, conforme Tardif; Lessard (2008, p. 15), no Brasil existe uma “história de resistência da profissão docente diante da desqualificação de que é objeto por parte do poder público”.

A importância da questão da formação docente é evidente e passa a depender da qualidade da formação dos educadores. Nesse sentido, os governos que compõem a federação, bem como a participação nas políticas sociais, a presença de movimentos dos educadores e outros interessados na efetivação de condições favoráveis ao êxito da educação escolar, dentro dos princípios e objetivos estabelecidos na Constituição e nas leis educacionais, têm responsabilidades.

Hoje, segundo Tardif; Lessard (2008, p. 62), há vários “tipos de estabelecimentos que formam docentes no Brasil: as escolas normais, as universidades, assim como os institutos e as escolas superiores de educação”. Isso tudo em nível federal, estadual e municipal. Então, não há dúvida que a legislação implica o dever de propiciar uma formação inicial e continuada aos docentes e que este direito se articula a uma educação em que a qualidade social não pode e não deve ficar restrita a poucos.

3.2.1 Política de formação de professores: aspectos históricos

Em 15 de outubro de 1827, o Brasil conheceu sua primeira lei de educação a fim de fazer jus ao mandamento constitucional da gratuidade do ensino primário para os considerados cidadãos. Ela “possuía um caráter nacional e pressupunha a formação de docentes como incumbência dos poderes gerais. Contudo, na prática, a formação de docentes

passou a ser efetivada pelas Províncias como consequência do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834” (CURY, 1992, p. 3).

De acordo com Tannuri (2000, p. 64), desde então, “por conta da descentralização promovida por esta emenda constitucional, a formação de docentes do Ensino Primário se dava no âmbito das escolas normais sob a responsabilidade das Províncias. A partir disso, a Província do Rio de Janeiro teve a iniciativa de criar a primeira escola normal provincial brasileira em 1835”.

Assim sendo, desde o início do século XIX até os anos 30, a formação docente era restrita à escola normal, a qual preparava docente das "primeiras letras". Como afirma Tannuri,

em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem êxito a partir de 1870 quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade de ensino da instrução primária, bem como de liberdade de ensino (TANNURI 2000, p. 64).

Algumas iniciativas parlamentares se tornaram objeto de proposição e de debates, porém não chegaram a se efetivar. Entre elas está a criação de uma Escola Normal Superior, durante a Revisão Constitucional de 1925-26, o que pode ser percebido no discurso de Afrânio Peixoto, elencado por Cury,

será a fundação, na Capital do Brasil, de uma escola normal superior, seminário de educação nacional, viveiro do professorado de todos os liceus e ginásios estaduais, de todas as escolas normais primárias e secundárias, espalhadas pelos 20 estados da União. Nessa escola, o alcance patriótico será conseguido pela unidade pedagógica (CURY, 1999, p. 3).

Esta destinação do Curso Normal Secundário aos Estados, enquanto estrutura organizacional da educação escolar brasileira, não se alterou nem com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, nem com os pareceres subsequentes a esse discurso. Por outro lado, algumas modificações de conteúdo curricular, de método e de estrutura interna foram implementadas, como é o caso das distintas reformas educacionais nos anos vinte e da divisão de ciclos entre escolas normais urbanas e as escolas normais rurais, sob a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946.

Após a Revolução de Trinta, o decreto n.º 19581/31 do Ministério da Educação e Saúde Pública outorga o Estatuto das Universidades Brasileiras cuja base seria formada pelas Faculdades de Direito, Engenharia e Medicina, havendo a possibilidade de uma delas ser substituída por uma Faculdade de Letras, Ciências e Educação. Conforme Cury (1992, p. 4),

esta faculdade teria como objetivos específicos “ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério”.

Nesta faculdade, haveria três seções: a de educação, a de ciências (matemática, física, química e ciências naturais) e a de letras (letras, filosofia, história, geografia e línguas vivas). Esses eram os cursos de licenciatura existentes e os diplomados deveriam, preferentemente, lecionar as disciplinas de sua especialidade no Ensino Normal (licenciados em Educação) e no Ensino Secundário (licenciados em Ciências e Letras), segundo decreto n.º 19581/31.

A consciência da importância da formação de professores em Nível Superior foi destacada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, resgatado por Ferreira; Bittar (2006, p. 1174), em que se lê: “Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades”.

Ainda hoje, a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estimula e incentiva que a formação do docente dos primeiros anos da escolarização, Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental, aconteça no nível superior. Mas, a redação e a inserção das Disposições Transitórias admitem a formação no Nível Médio como mínima.

De acordo com estudos de Barbieri (1973, p. 64), “no Manifesto dos Pioneiros da Educação, conforme Decreto n.º 5. 513 de 4/4/1935, tanto o Estatuto das Universidades Brasileiras, como os projetos da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935), os cursos de formação pedagógica apresentavam caráter à parte, distinto da característica exclusivamente científica ou profissionalizante dos demais cursos”.

Nessas instituições, os cursos seriam centros de formação pedagógica para o Ensino Secundário Integrando, em Nível Superior, os campos de conhecimentos determinados das áreas específicas com aspectos propriamente pedagógicos, sem negligenciar as disciplinas de caráter não profissional e do desenvolvimento da investigação científica.

Barbieri (1973, p. 64) ainda aponta que, a Universidade do Distrito Federal, ao organizar o Instituto de Educação, foi “a escola pioneira na elevação dos estudos pedagógicos para o nível universitário com a preocupação de formar professores dentro de uma estrutura verticalizada de formação de professores num único local”. Embora no seu projeto original outras funções estivessem destinadas a esta universidade, fortaleceu-se a prática de formar professores para todos os graus de ensino e de construir um local que desenvolvesse a ciência e a cultura brasileiras.

Barbieri (1973, p. 65) também elenca que, “apesar da breve duração, a Escola de Professores Anísio Teixeira foi efetivamente a primeira escola formadora de professores primários em Nível Superior, em cursos de dois anos, após o secundário”. Por sua vez, “o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo foi sendo sucessivamente transformado em Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, depois em Seção de Pedagogia e em Departamento de Educação. A lei n.º 452 do governo Vargas, de 5/7/1937, organiza a Universidade do Brasil, da qual constaria uma Faculdade Nacional de Educação com um curso de educação” (BARBIERI, 1973, p. 65).

Esta faculdade foi regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 1190 de 4 de abril de 1939, em pleno Estado Novo. Nele lemos que a Faculdade Nacional de Educação terá como finalidades “preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do Ensino Secundário e Normal”, para Gatti (1997, p. 207-208), “esta faculdade possuía uma seção de Pedagogia a qual se constituía de três anos e forneceria o título de Bacharel em Pedagogia. Fazia parte também uma seção especial, o curso de didática de um ano, que quando cursado por bacharéis daria o título de licenciado. Assim se constituiu o esquema 3 + 1”.

Ainda com base em Gatti (1997, p. 208), “em 2 de janeiro de 1946, já dentro de um espírito de redemocratização política do país, surge a Lei Orgânica do Ensino Normal como ramo do Ensino do Segundo Grau a fim de prover a formação docente necessária às escolas primárias”. A lei foi viabilizada pelo Decreto - Lei n.º 8.530 de 2 de janeiro de 1946 e previa a existência de dois ciclos.

O primeiro, de quatro anos, era dado pela escola normal regional para regentes. E, o segundo ciclo, para professores primários, com três anos, seria dado na escola normal junto à qual haveria um grupo escolar. Ao Instituto de Educação caberia a especialização em magistério e a habilitação para Administradores Escolares do Ensino Primário.

Em 1961, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, que de acordo com Silva (1999, p. 6), “não alterou significativamente a preparação de normalistas para o Ensino Primário”. Também, foi estabelecido na Lei Orgânica de 1946, mas não significou mudanças na formação do educador voltado para esta etapa.

Porém, o Parecer 251/62, aprovado e homologado pelo ministro da Educação, Darcy Ribeiro, introduz algumas alterações curriculares no Curso de Pedagogia. Neste Parecer, o relator aponta a necessidade de o professor primário vir a ser formado em Ensino Superior. Ele fixa um currículo mínimo do curso de Pedagogia bem como sua duração. Além disso, haveria uma base comum com posterior formação diferenciada e o especialista poderia

coexistir em todo e qualquer professor, desde que tivesse experiência de ensino em qualquer área de conteúdo.

Já o Parecer 292/62 do Conselho Federal de Educação (CFE), de autoria de Valnir Chagas, regulamenta os cursos de licenciatura na tentativa de superar a dicotomia expressa no esquema 3 + 1. Nele, a formação deve associar a dimensão integral do aluno no processo educativo, os conhecimentos da matéria e os métodos apropriados. Assim, o licenciando deve se familiarizar com métodos e com as peculiaridades do aluno, sujeito principal do aprender.

Dentro do currículo mínimo obrigatório, sugere-se um modo de concomitância interativa entre matéria de conhecimento e aspectos pedagógicos associados ao longo de todo o curso (SILVA, 1999, p. 6). Possivelmente, essas discussões e articulações impulsionaram o desejo de a Professora Enir possuir formação em nível médio e superior, mesmo tendo exercido a docência como Professora leiga por muitos anos.

Segundo Ministério da Educação (BRASIL, 1985), antecedendo a própria reforma do Ensino Superior de 1968, o Decreto de Lei 53, de 1966, trouxe como novidade a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o Ensino Secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação. E a Lei n.º 5.540/68 definiu os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino nas funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação.

O curso de Pedagogia, sob a Reforma Universitária, é retomado conforme o Parecer n.º 252/69 de 11 de abril de 1969, de Valnir Chagas. Conforme Cury (1999, p. 6), este parecer institui no curso, segundo a “ideia de polivalência, a parte comum necessária a todo e qualquer profissional da área e outra parte diversificada em função de habilitações específicas que também poderiam ser melhor trabalhadas na especialização, com exceção do Planejamento que seria uma habilitação própria do Mestrado”. Do pedagogo, então, exigia-se experiência de magistério e os licenciados de outras áreas, mediante complementação de estudos, poderiam ter habilitação pedagógica.

O Parecer 252/69 reconhecia a dificuldade técnica relativa a um pedagogo poder ser professor de Ensino Primário, sem uma adequada complementação metodológica e prática de ensino. Na persistência de dúvidas sobre o curso de Pedagogia, sua estrutura e organização, surge o Parecer n.º 632/69. Nele buscamos compreender o conteúdo de uma Faculdade de Educação, que não se limita apenas ao curso de Pedagogia (SILVA 1999, p. 7).

O surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71 deu ensejo a um novo posicionamento: da “passagem da preparação docente do ensino de 2º grau para o

ensino superior”. Esta passagem progressiva seria propiciada, conforme a LDB, pelo “aproveitamento de estudos e pelo contato com outros profissionais e especialistas”. O Parecer n.º 349/72 aponta para uma formação de base comum para posteriores habilitações específicas. Contudo, sugere que a habilitação em grau superior é a desejável.

A Indicação n.º 22/73 do CFE se pronuncia a favor de uma revisão da política de formação docente a partir de diretrizes gerais para o conjunto de professores e para os pedagogos em especial, como sugere Scheibe (2003). Além disso, a reforma universitária de 1968, junto com a Lei 5692/71, possibilitou a implementação das licenciaturas curtas, processo mais rápido na formação de docentes.

Para Morés; Panozzo (2014, p. 5), “nas décadas de 60 e 70, a educação esteve permeada por conflitos políticos e sociais, que trouxeram consigo diversas marcas que tangenciavam a escola; de modo muito presente, a exclusão e a separação das classes sociais”.

Além disso, conforme a mesma autora, na formação docente inicial, “o paradigma tradicional provavelmente impregnou as concepções didático-pedagógicas, principalmente no que diz respeito à homogeneização de processos e de aprendizes. Como resultado, há uma rejeição às diferenças entre sujeitos, já que o paradigma tradicional sustentava práticas homogêneas e os mesmos resultados de aprendizagem” (MORÉS; PANOZZO, 2014, p. 8).

O fim dos anos 70 e a década de 80 propiciaram muitas discussões, encontros e congressos, embora sem chegar a uma proposta concreta sobre o fazer pedagógico. Segundo Cury (1999, p. 64), “a crítica se voltou tanto para o dualismo existente entre o docente e o especialista quanto para o papel atribuído a este último como figura de controle tecnicista e de concepção distante da execução. Em relação ao docente, critica-se a ausência de conteúdos na formação universitária do professor que pretende atuar nos primeiros anos da escolarização”.

O mesmo autor aponta que a crítica não se descuidou das chamadas licenciaturas curtas, cujo objetivo inicial de passagem e de transitoriedade se firmou em um *status* definitivo. As licenciaturas curtas, hoje extintas pela Lei n.º 9.394/96, eram um curso superior com duração mínima de 1.200 horas, habilitando seu ingresso para o exercício do magistério, do então ensino de primeiro grau. Com estudos adicionais, o docente poderia lecionar até a 2ª série do então Ensino Médio, conforme Lei n.º 5.540/68, Artigo 23, Parágrafo 1º e Lei n.º 5.692/71, Artigo 30, Parágrafo 2ºb (CURY, 1999, p. 64).

Sobre a formação de professores no Brasil, pesquisas se multiplicaram e publicações vieram à tona. Ao mesmo tempo, desafios novos e complexos postulavam investidas conceituais para categorizar diferentes fenômenos e distintas práticas. Porém, não houve uma definição formal sobre o assunto. A década de 80 trouxe novidades na área, a eleição de

governadores com perfil democrático e comprometido com a educação escolar ensejou uma notável lista de iniciativas tendentes a ampliar o acesso.

Entre estas iniciativas, destacamos a do governo federal em apoiar a melhoria da chamada habilitação de magistério através dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no nível de 2º grau. Essa foi uma iniciativa do MEC para apoiar técnica, pedagógica e financeiramente os estados que quisessem fortalecer estes cursos de modo qualitativo.

Já na década de 90, a presença do Brasil na Conferência de Jomtien, na Tailândia, e as iniciativas de governos estaduais propiciaram, com o apoio do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a implementação de Institutos Superiores voltados para a formação de docentes atuantes nos anos iniciais da escolarização.

O CONSED, criado em 1986, nasceu da necessidade e da busca de uma articulação organizada entre os titulares dos órgãos executivos estaduais de educação para proceder a ações conjuntas de interesse comum, discutir propostas e planos relativos à política educacional e estabelecer um intercâmbio de experiências. Nesse período, muitas universidades se empenharam na redefinição de seus currículos buscando articular em experiências inovadoras o compromisso com a competência profissional.

Como sugere Menezes (1996, p. 12), nessas iniciativas específicas, por vezes experimentais, a formação dos docentes deveria relacionar atividade teórica à atividade prática, com vistas a alterar as circunstâncias limitadoras do conjunto curricular formulado nos anos 70. Assim, muitas Instituições de Ensino Superior, sobretudo, Universidades Públicas, redefiniram seus currículos no sentido de uma habilitação específica para os anos iniciais da escolarização, a qual servia como pré-requisito para os estudantes cursar outras possíveis habilitações.

Ressaltamos que neste contexto surge o registro do primeiro grupo de pesquisa do Centro de Educação/UFSM. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS)¹⁰ atua desde 1993, tendo na coordenação a Professora Phd. Valeska M. Fortes de Oliveira (líder do grupo) e a professora Dra. Lúcia Maria Vaz Peres (vice-líder), vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação/CE/UFSM.

As Linhas de Pesquisa de atuação do GEPEIS¹¹ estão voltadas para a Formação, saberes e desenvolvimento profissional, para desenvolver investigações sobre a Formação Inicial e Continuada nos seus diferentes níveis e espaços educativos, tendo como referência as

¹⁰ <http://coral.ufsm.br/gepeis/index.php/sobre>.

¹¹ <http://coral.ufsm.br/gepeis/index.php/sobre>.

relações sócio-políticas e culturais na constituição da docência. Ao considerar o processo identitário do professor, o grupo investiga as trajetórias de formação, a produção dos saberes e a aprendizagem docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Ainda, entre as iniciativas ocorridas neste período, a partir do movimento de educadores, destacamos a criação do Comitê Pró-Formação do Educador em 1983 e a posterior criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em 1990 (MENEZES, 1996, p. 13). Esses movimentos abrigam tendências em vista da transformação do curso de Pedagogia. É deste movimento que nasce a expressão ‘base comum nacional’ para a formação de todo e qualquer profissional da educação escolar.

Aos problemas vivenciados e sentidos pelos professores nos aspectos formativos não há resposta, ao menos que tenham sido convergentes entre educadores e os poderes públicos, sejam estes executivos ou normativos. Isto sem falar nos aspectos básicos da carreira, prestígio e valorização salarial. Como expõe Weber,

com efeito, não data de hoje o estranhamento entre gestores de políticas educacionais e instância acadêmica. A desconfiança é certamente recíproca e alimentada de ambas as partes, embora seja possível sugerir que os gestores, talvez por disporem dos instrumentos necessários à implementação das decisões tomadas, contribuem mais do que os pesquisadores e as instituições universitárias para essa postura (WEBER 2000, p. 149).

Este esboço mostra que o assunto formação de professores sempre foi polêmico e complexo. As divergências existem há muito tempo e, apesar de as universidades demonstrarem interesse e preocupação, temáticas tão importantes como essa são colocadas, muitas vezes, em segundo plano por gestores da educação. Essa característica não viria a ser muito diferente junto à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96.

A Lei n.º 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, procedente à Constituição Federal, deu o Título VI da Lei para os “Profissionais da Educação”. A LDB lista dispositivos programáticos para a valorização dos profissionais e reserva, em especial, três artigos para a formação dos mesmos.

O Artigo 62 refere-se à formação de docentes “tanto em universidades, quanto em institutos superiores de educação” e admite a “possibilidade do curso normal médio para o exercício docente nos anos iniciais da escolarização”. Já o Artigo 63 diz respeito à formação de “profissionais para a educação básica, dentro dos institutos superiores de educação, dos quais fará parte o curso normal superior”, destinado aos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais. E o Artigo 64 traz a questão dos especialistas, os quais precisam ser formados

em uma base comum nacional, em que a “formação far-se-á em cursos de pedagogia podendo ser realizada no nível de graduação ou de pós-graduação” (BRASIL, 1996).

Sendo assim, o Artigo 62 introduz a figura dos institutos superiores de educação para responder, juntamente com as universidades, pela formação de docentes para atuar na educação básica. O Artigo 63 estabelece, entre os cursos a serem mantidos por esses novos institutos, o curso normal superior destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. E o Artigo 64 fixa duas instâncias alternativas à formação de profissionais da educação para a educação básica (para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional), que são os cursos de graduação em pedagogia ou o nível de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Conforme Morés (2012), a política educacional brasileira também se orienta pela oferta de oportunidades de educação permanente, salientando a importância da flexibilização curricular. A autora afirma que “na contemporaneidade, a educação superior brasileira apresenta crescimento acelerado, que repercute principalmente nos elevados índices de procura pela educação” inclusive a distância (EaD).

Assim, concordamos com Morés (2012), quando ela sugere que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96, houve uma relativa flexibilização da educação superior, de fortalecimento da autonomia universitária e de uma política de avanço da EaD no Brasil e ainda acrescentamos que o mesmo aconteceu com a Educação Profissional, como veremos a seguir.

No século XXI, pelo Parecer do CNE/CP 009/2001 foram aprovadas, no dia 8 de maio de 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena, após um longo período de expectativa e de mobilização da comunidade acadêmica (BRASIL, 2002, 2009). Conforme Scheibe (2003, p. 177), “tal resultado já era previsto, uma vez que a aprovação dessas diretrizes significou a continuidade na implantação das políticas educacionais em todos os graus de ensino, já iniciadas antes mesmo da aprovação da LDB n.º 9.394/ 96”.

As Diretrizes, obrigatórias para o conjunto da formação docentes, são normas gerais e não um currículo mínimo ou um conjunto de disciplinas. Sendo assim, elas propiciam uma larga abertura para a criatividade das instituições, as quais têm autonomia e liberdade para inovar. No Artigo 1º da Resolução CNE/CP 1/2002 está determinado que,

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002a, p. 1).

É possível constatar que as diretrizes foram explicitadas somente após a emissão de vários instrumentos legais cujos conteúdos já determinavam a direção que as políticas educacionais deveriam seguir. Mesmo assim, não deixou de ser possível a formação de professores em Nível Médio para atuação na Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental, conforme a LDB vigente.

Em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, de acordo com a Secretaria de Educação Básica¹², “com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação”. As instituições de Ensino Superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de Professores, produzem materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas.

Assim, elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física.

O Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal. No Rio Grande do Sul, a UFSM, através da coordenação da Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes, assumiu o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a partir dos anos de 2013, juntamente ao Ministério de Educação (MEC), proposta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Na mesma perspectiva, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio¹³, instituído pela Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio

¹² <http://portal.mec.gov.br/>.

¹³ O Programa possui duas ações estratégicas articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio, que iniciou no primeiro semestre de 2014 a execução de sua primeira etapa. O Programa Ensino Médio Inovador é a estratégia do Governo Federal para induzir as escolas à elaboração do redesenho dos currículos do Ensino Médio para a oferta de educação de qualidade com foco na formação humana integral. Neste sentido, busca materializar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE no 2, de 30 de janeiro de 2012). O programa tem foco na elaboração, por parte da escola, de Projeto de Redesenho Curricular que apresente na perspectiva da integração curricular, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Fonte: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>.

brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. Neste, programa também foi adotada a temática da educação do campo e das classes multisseriadas.

A Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, incentivada pelo governo federal, objetiva promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Existe influência dessas questões sobre a necessidade e a importância de uma profissionalização mais consistente, com apelo para a composição de um repertório de conhecimentos profissionais. O professor deve possuir saberes eficientes que lhe permitam organizar e dominar condições de aprendizagem para os alunos, porém os impasses históricos, quanto ao estatuto teórico do conhecimento na área da pedagogia, refletem na profissionalização (ou desprofissionalização) dos educadores.

Ainda assim, de acordo com Cury (1999, p. 21), “a formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial na própria organização da educação nacional não só por ser um momento de entrelace entre o Nível Básico e o Superior, mas também por representar o momento de inserção qualificada na escolarização, hoje cada vez mais necessária”.

Como podemos perceber, várias são as Comissões que estão tratando do assunto em âmbito oficial. Conforme Cury (1999, p. 22), há uma Comissão Nacional nomeada pelo MEC, há a Comissão dos especialistas chamados a oferecer subsídios para as diretrizes curriculares da pedagogia e da formação docente, além da articulação de diversos segmentos interessados no assunto.

Para Morés (2012), a educação exige uma mudança significativa no modo de pensar a organização do ensino e da aprendizagem na educação superior. Esperamos, dessa forma, com a participação dos diferentes organismos, que proposições e alternativas possam apurar o assunto em discussão de forma a contribuir com a qualificação profissional, tão importante e tão almejada por todos.

Ao se pensar na política de formação do professor, portanto, devemos levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão. Em função disso, apresentamos o interesse na realização de uma seção contendo a investigação histórica sobre as políticas de formação docente no Brasil, tendo a legislação como fonte primária desse tópico.

O debate sobre a questão da formação de professores, segundo Scheibe (2003), vem aumentando nas últimas décadas. Percebemos, com o exposto acima, que na medida em que, não só no Brasil, mas em todo o mundo, há um importante movimento pela profissionalização do ensino e da identidade do seu profissional.

Além disso, ressaltamos que, nos últimos anos, a área da formação do educador como campo de conhecimento próprio passou a ser fundamentada de forma mais concreta como concepção de ciência educativa, a exemplo da LP 1 – Formação, saberes e desenvolvimento profissional, do Programa de Pós-graduação em Educação que hoje se constitui como a maior linha de pesquisa nesse programa, na Universidade Federal de Santa Maria.

3.2.2 Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Com o propósito de construir um pano de fundo para a Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que é oriunda da Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus, do Professor Edi e do Professor Rafael, que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, no *Campus Alegrete*, consideramos importante trazer a construção histórica e legal da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos e, segundo Fonseca (1961, p. 68), “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”. Passados alguns anos, de acordo com o texto “Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2009, p. 1), “com o advento do ouro em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundação e de Moeda e com elas a necessidade de um ensino mais especializado, o qual se destinava ao filho de homens brancos empregados da própria Casa”.

Pela primeira vez, estabelecia-se uma banca examinadora que deveria avaliar as habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de cinco a seis anos. Caso fossem aprovados, recebiam uma certidão de aprovação. Nesse mesmo período, “foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, até durante a noite, pelas ruas ou recorriam aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir” (BRASIL, 2009, p. 1).

O desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou estagnado com a proibição da existência de fábricas em 1785. Para Fonseca (1961, p. 68), de acordo com Alvará de 05 de janeiro de 1785, isso aconteceu devido à consciência dos portugueses de que,

o Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil.

A história da educação profissional no Brasil tem várias “experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira”. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros (BRASIL, 2009, p. 1).

Com a chegada da família real portuguesa em 1808 e a consequente revogação do referido Alvará, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal, de acordo com Garcia (2000).

Em 1889, conforme Brasil (2009, p. 2), ao final do período imperial e um ano após a abolição legal do trabalho escravo no país, o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas.

O Presidente do Estado do Rio de Janeiro, como eram chamados os governadores na época, Nilo Peçanha, iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola (BRASIL, 2009, p. 2).

O ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil, especialmente, pela realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. Segundo o documento, “Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”,

o projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho. A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (BRASIL, 2009, p. 2).

Passados três anos, em julho de 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto n.º 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL, 2009, p. 2). 1909 marcou efetivamente o início da história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no nosso país.

Depois disso, “o Congresso Nacional sancionou em 1927 o Projeto de Fidélis Reis que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país. Com a criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices”, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa Inspeção foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional (BRASIL, 2009, p. 4).

Conforme Fonseca (1961, p. 74), “foi um período de grande expansão do ensino industrial, impulsionado por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes”. A Constituição brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no Artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1934, p. 162).

Assim, em 13 de janeiro de 1937, foi assinada a Lei 378 que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. Em 1941 vigoraram uma série de leis conhecidas como a “Reforma

Capanema” que remodelou todo o ensino no país e tinha como principais aspectos, segundo Brasil (2009, p. 4):

o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades.

No ano seguinte, o Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário (BRASIL, 2009, p. 4). A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no Ensino Superior em área equivalente à da sua formação.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) traz a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia. Neste período, “a indústria automobilística surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O Plano de Metas do Governo nesses cinco anos prevê investimentos maciços nas áreas de infraestrutura (à produção de energia e ao transporte são conferidos 73% do total dos investimentos)” (BRASIL, 2009, p. 4). Pela primeira vez, contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.

Nesta perspectiva, no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, elas intensificam a formação de técnicos, mão de obra importante diante da aceleração do processo de industrialização. Como consequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência.

Nesse período, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos. Conforme Brasil (2009, p. 4), “em 1978, com a Lei n.º 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)”. Esta mudança

confere às instituições mais uma atribuição, formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo que se estende às outras instituições anos depois.

Em 1994 a Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro, dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), segundo Brasil (2009, p. 4), “mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 1996, dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar (BRASIL, 2009, p. 4).

No ano seguinte, o Decreto 2.208/1997 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Então, retoma-se, em 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978.

Na década de 1980, um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu, com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços. Desde então, para atender a essa demanda, as instituições de educação profissional vêm buscando diversificar programas e cursos para elevar os níveis da qualidade da oferta.

A Constituição Federal de 1988 inclui entre os direitos sociais a educação e o trabalho. É na educação profissional e tecnológica que se tornam ainda mais evidentes os vínculos entre educação, trabalho, território e desenvolvimento, elementos cuja articulação é indispensável. Uma educação profissional e tecnológica de qualidade, voltada para a pesquisa e para o desenvolvimento científico e alinhada com as necessidades do mundo do trabalho, é fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país.

Para além da integração com o mundo do trabalho, a educação profissional e tecnológica deve incorporar elementos inseridos no âmbito das relações sociais na perspectiva da promoção da equidade, da igualdade de gênero, do combate à violência contra o jovem e a mulher e da cidadania. Neste contexto, apontamos para a perspectiva de formação de um

trabalhador capaz de compreender a realidade e ultrapassar os obstáculos que ela representa; de pensar e agir em prol das transformações econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de um país menos desigual e mais justo.

A partir de 2000, as mudanças continuaram no sentido da expansão e da consolidação da Rede Federal que configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Além disso,

o Decreto 5.154, de 2004 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio. Em 2005, com a publicação da Lei 11.195, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Também nesse ano Transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil. [...] Em 2006, com o Decreto 5.840 é instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA com o ensino fundamental, médio e educação indígena (BRASIL, 2009, p. 4-5).

Durante o ano de 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional realizaram conferências em 26 Estados e no Distrito Federal, as quais culminaram, no período de 05 a 08 de novembro de 2006, na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, marco importante na educação brasileira, com 2.761 participantes.

Em 2007, na publicação do Ministério da Educação “O plano de desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas (PDE)¹⁴”, documento que expõe concepções e metas para a educação, no Item “2 - O plano de desenvolvimento da educação como programa de ação, subitem 2.3 - Educação Profissional e Tecnológica, visualizamos a importância da Rede Federal para a expansão da oferta e da melhoria na qualidade da educação brasileira:

talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre a educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação, mais notáveis. [...] Diante dessa expansão sem precedentes, a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade. A missão institucional dos Institutos Federais deve, no que respeita à relação entre educação profissional e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e

¹⁴ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=36831>

renda, especialmente a partir de processos de autogestão. Quanto à relação entre educação e ciência, o Instituto Federal deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica (BRASIL, 2007).

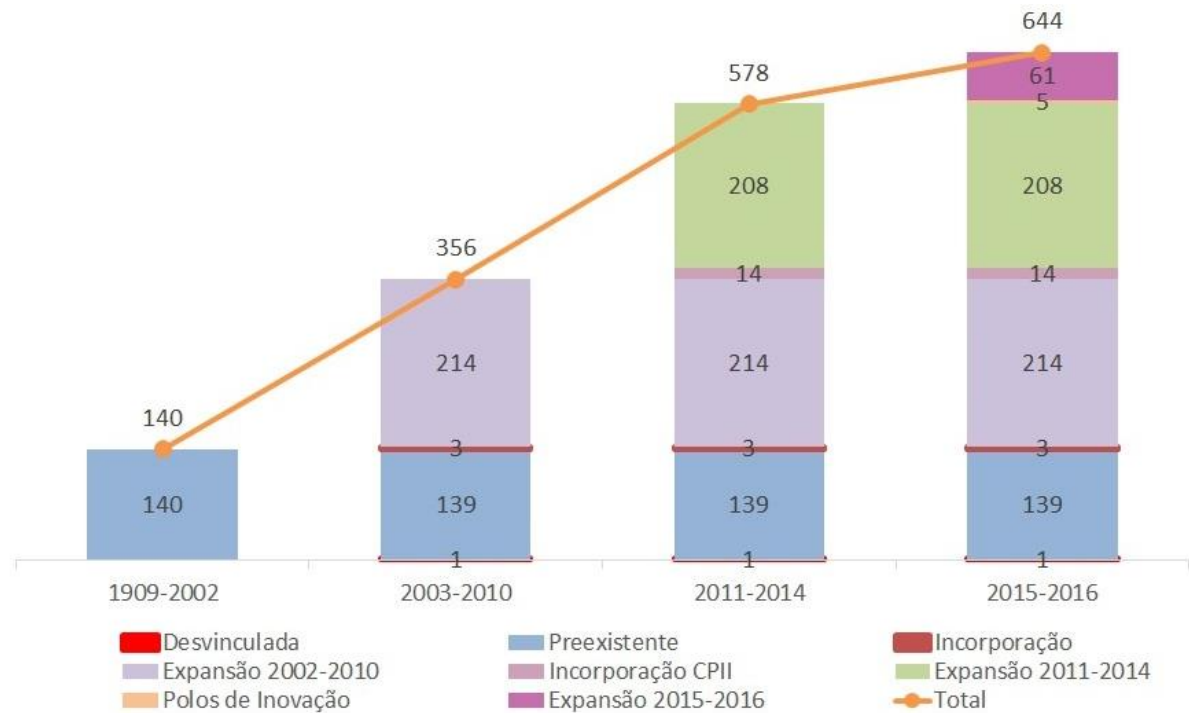
Dando continuidade à expansão da oferta e da melhoria na qualidade da educação brasileira, em 29 de dezembro de 2008, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 75 Unidades de Ensino Descentralizadas (Uneds)¹⁵, 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 escolas vinculadas a universidades passaram a formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Entre as 39 Escolas Agrotécnicas está o Instituto Federal Farroupilha – *Campus Alegrete*, local de trabalho do Professor Edi e do Professor Rafael. Sendo que, o primeiro participou ativamente na constituição do *campus* no formato que ele assume hoje.

Verificamos que a Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. Para Garcia (2000), de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento, segundo informações extraídas do site do MEC.

São 38 Institutos Federais presentes em todos os estados, oferecendo cursos de qualificação, formação inicial e continuada, Ensino Médio integrado, cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas. No Gráfico 1, conseguimos visualizar a expansão gradativa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em unidades.

¹⁵ Segundo Menezes; Santos (2001), são instituições educacionais vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, técnica e disciplinar, caracterizadas por situarem-se no interior das Unidades da Federação com o propósito de viabilizar a interiorização do ensino técnico, atendendo os vários polos geoeconômicos dos estados, oferecendo cursos técnicos em nível médio, nas áreas industrial e de serviços. Os cursos e currículos desses estabelecimentos visam atender às necessidades regionais e ao avanço tecnológico do País.

Gráfico 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.

É uma rede importante para a educação nacional, não só pela abrangência, mas também pela função. No que tange as metas e os compromissos assumidos entre o Ministério da Educação e os Institutos Federais, em março de 2009, é previsto

o estabelecimento da sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública; o compromisso dos Institutos Federais - IF com a formação de professores e a implementação de ações em favor da melhoria da educação básica; que os Institutos Federais – IF devem atuar como agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades e representações locais e regionais, significado maior da articulação com os arranjos produtivos, sociais e culturais; que os Institutos Federais – IF devem estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública; o compromisso dos Institutos Federais - IF com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; a verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão sempre em benefício da sociedade, a eficácia nas respostas de formação profissional, a construção, a difusão e a democratização do conhecimento científico e tecnológico, suporte e interação com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, fundamentos estruturantes dos Institutos Federais (BRASIL, 2009, p. 1-2).

Além dos compromissos elencados acima, é importante mencionarmos que a manutenção de pelo menos 50% de matrículas no ensino técnico de nível médio e a manutenção de pelo menos 20% de matrículas em cursos de licenciaturas e de formação de professores, com a previsão da adoção prioritária de vagas para professores das redes públicas

e demandas da sociedade, conforme o disposto na Lei de n.º 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008; além da oferta de curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), técnico e Formação Inicial e Continuada (FIC), na perspectiva de promover a inclusão e atender a demanda regional, segundo o disposto no Decreto de no 5.840, de 13 de julho de 2006, também são compromissos assumidos, os quais têm impacto social relevante na localidade de cada instituição.

Compreendemos a relevância da expansão da rede federal como possibilidade de democratização do acesso à educação, da permanência e êxito no percurso formativo e da inserção sócio profissional, dada a relação com o conjunto de políticas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). As mudanças na base científica e tecnológica e nos processos produtivos exigem a formação de um novo profissional, sintonizado com a complexidade da realidade atual. A contextualização do conhecimento e a vinculação entre teoria e prática incentivam a investigação científica, a produção e o desenvolvimento de novas tecnologias no mundo do trabalho.

3.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DO RURAL

A Educação do Campo é trazida nesta seção partindo do reconhecimento e da valorização desta modalidade educativa para adentrar ao processo de escolarização pelas classes multisseriadas, destacando a heterogeneidade como possibilidade positiva de aprendizagem.

Sabemos que com as transformações sofridas pela sociedade, a educação também acaba se modificando, de forma que ao retomar-se a linha histórica e política educacional brasileira, é possível identificar a trajetória da educação do campo que vem se construindo no cenário do nosso país.

Apesar de ter sido escrito na década de 70, o texto de Azevedo (1976), sobre a educação do campo, continua valendo para os dias de hoje em muitas escolas existentes no Brasil:

a escola rural não se organizou ainda nem para elevar de “nível” as populações do campo, civilizando-as, nem para “fixá-las”, integrando-as na sua região, dando-lhes o sentimento e o conhecimento direto das coisas ambientais e preparando-as para as atividades dominantes do meio (AZEVEDO, 1976, p. 48).

A partir da reflexão de Azevedo (1976), concordamos com o autor quando ele afirma que a educação a ser oferecida para o homem da zona rural deve despertá-lo para si e seus valores e não para a cidade em detrimento dos seus. Através da educação, o homem do campo deve descobrir-se e descobrir o seu meio, transformando este e eliminando a política que o mantém como inferior.

De acordo com Passador (2006, p. 119), para que esse entendimento sobre a educação do campo se consolidasse um longo caminho foi percorrido. “A origem da concepção de educação do campo no Brasil data desde 1889 com a Proclamação da República. Na época, o governo instituiu uma Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para atender aos estudantes dessas áreas, entretanto, a mesma foi extinta entre 1894 e 1906”.

Segundo a autora “foi novamente instalada em 1909, como instituições de ensino para agrônomos”. E, constituiu-se como "educação pública efetivamente nacional, nos anos 30, após a criação do Ministério da Educação" (PASSADOR, 2006, p. 119). Para Bof (2006, p. 74), “a necessidade de escolarização no meio rural em função do desenvolvimento da agroindústria é cada vez mais percebida pelos vários setores da sociedade”.

A partir de 1930, “a concepção de educação do campo se configura em um conjunto de políticas com definições elaboradas para este atendimento”, segundo Poletti (2001, p. 169). No histórico da legalidade educacional, um dos primeiros tratamentos de maior abrangência ocorreu na Constituição de 1934, quando os Pioneiros da Escola Nova que representaram uma nova relação de forças oriundas pelo conjunto de insatisfações de setores intelectuais, cafeicultores, classe média e até massas populares urbanas, instalaram-se na sociedade solicitando reformas educacionais. É neste contexto educacional que a Professora Enir e os filhos iniciaram os estudos.

Assim, a cada década que passava, a educação do campo ia assumindo um caráter determinado pelos interesses sócio histórico, porém sem adquirir muita visibilidade, o que foi percebido especialmente nos relatos da Professora Enir. Para Dornas (1997, p. 85), “somente após a década de 90, assiste-se ao surgimento de novos rumos para a educação brasileira. A abertura que é dada pela elaboração de uma lei mais flexível e totalizadora de toda a educação faz com que se dê início a uma nova fase na organização da escola e do ensino no Brasil”.

A LDB 9394/96 regulamenta o ensino escolar, amplia seu sentido de abrangência e legitima a educação do campo, ao passo que, segundo Dornas (1997, p. 87), permite a adaptação à educação básica às peculiaridades da zona do campo e de cada região, tendo especificamente: conteúdos curriculares e metodologia apropriada às necessidades reais e

interesses e condições climáticas; adequação à natureza do trabalho, como é passível de ser observado nos Artigos 23, 26 e 28, extraídos da LDB 9394/96:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Ao submeter o processo de adaptação à adequação, a LDB 9394/96 institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar: a legislação reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país.

Percebemos que em dezembro de 1996, procurou-se dar um novo sentido à educação com a promulgação da LDBEN 9394/96, que é a última palavra em educação, pelo menos no que se refere aos rumos teóricos que a educação deve seguir. Na nova Lei, como vimos, o Art. 28 afirma que, na proposta de educação para a zona do campo, cada sistema de ensino deveria realizar as devidas adaptações às peculiaridades de cada região, considerando conteúdos curriculares, metodologia, interesses dos estudantes, organização do processo educacional, visando a adaptá-lo aos ciclos agrícolas e às condições climáticas, além da preocupação com a estrutura natural do meio rural.

Ainda em 1996, o Artigo 2º da Lei 9424/96, que rege a distribuição do fundo investido na educação do campo, aponta que “os recursos do fundo serão aplicados na manutenção e no desenvolvimento do Ensino Fundamental público e na valorização de seu magistério”. E o Parágrafo 2º do mesmo Artigo, manda que a distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimentos, adotando-se a metodologia do cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:

- I – 1ª a 4ª séries;
- II – 5ª a 8ª séries;
- III – estabelecimento de ensino especial;
- IV – escolas rurais (BRASIL, 1996).

A partir dessas informações, percebemos a efetiva incorporação das escolas do campo na legislação educacional do nosso país. Notamos também que um compromisso nessa direção foi assumido, no âmbito legal, numa caminhada a passos lentos na educação do campo. Cabe salientar que a implementação foi uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo e suas orientações referem-se às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar. De acordo com Bof,

é nesse contexto que tem surgido, nos últimos anos, diversas iniciativas desenvolvidas pelas próprias organizações e movimentos sociais do campo, no sentido de reagir ao processo de exclusão social e de forçar novas políticas públicas que garantam o acesso à educação e construam uma identidade própria das escolas do campo. São experiências que, a partir de alianças com partidos políticos, Igreja, universidades e organizações não-governamentais, têm promovido idéias e práticas que conferem outros significados à função pedagógica, política e social da escola no campo (BOF, 2006, p. 74).

Baseado nos estudos de Freitas (2009), sabemos que a partir dos anos 90, os povos organizados do campo conseguem propor, na esfera pública, a questão da educação do campo como uma temática de interesse nacional ou, pelo menos, fazem-se ouvir como sujeitos de direito. Ressaltamos os movimentos sociais nesse processo.

É importante destacarmos que os movimentos sociais foram e são muito significativos para a sociedade. Assim o são desde que ela se proponha a compreender o momento histórico no qual se encontra, assim como os limites e as possibilidades que lhe são próprios, almejando-se, neste caso, a reconstrução de uma sociedade mais justa, igualitária e livre. Sendo assim, as decisões político-pedagógicas tomadas tanto em nível econômico quanto social, cultural, político são decorrentes de tensionamentos promovidos pelos vários segmentos da sociedade e, também, pelos movimentos sociais (MEURER; De DAVID, 2012, p. 512).

Percebemos, a partir dos autores, que foi a ação social coletiva, por exemplo, do “MST que possibilitou a conquista de políticas públicas, construídas a partir de um processo educativo. Os acampados e assentados transformaram-se em sujeitos solidários e ativos, capazes de criticar a realidade, mas também, por meio da sua ação, lutar e efetivar a transformação social”.

É importante mencionarmos que para melhorar o ensino das crianças, jovens e adultos do movimento e superar os problemas históricos da Educação do Campo, o MST cria em 1996 a primeira Escola Itinerante no Rio Grande do Sul.

Entre os motivos que levaram os trabalhadores rurais sem terra vinculados ao MST a se organizarem na luta pela escola itinerante, destacam-se as dificuldades de acesso à escola convencional por estarem acampados em áreas rurais, geralmente longe das instituições educativas formais e também o questionamento da função social da escola convencional que historicamente tem estado descomprometida com as questões referentes às desigualdades sociais, econômicas e culturais, e, portanto, desvinculada do projeto Sem Terra (MEURER; De DAVID, 2006, p. 46).

A criação da Escola Itinerante foi motivada principalmente pelas reivindicações dos alunos que viam na educação um meio de se inserir no movimento de forma mais capacitada, das famílias e dos professores preocupados com o futuro das crianças dos acampamentos.

Prova disso é que, em 1997, aconteceu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária¹⁶, promovido pelo Movimento dos Sem Terra, com apoio da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), *United Nations Children's Fund* (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Universidade de Brasília (UnB)) que trouxe, conforme Freitas (2009), o conceito de ‘Povos do Campo’ como “cultura como modo de vida, relação com a produção, tempo e espaço, meio ambiente, organização da família e do trabalho”.

Ainda em 1997, o governo Fernando Henrique lançou a “Campanha Toda Criança na Escola”, uma iniciativa que tentou resolver o abandono que ocorria nas escolas pelas crianças e a disparidade que existia entre série e idade. De acordo com Marinho (2008, p. 158), a “Campanha que esperava atingir crianças de todo país, propôs para a zona rural as “Escolas Rurais Multisseriada” que amparada na nova LDB, organizariam o ensino por módulos, ao contrário da proposta das escolas unidocentes já existentes na zona rural”. A ideia era que o aluno, deixando a escola em determinado momento, ao retornar, continuaria seus estudos sem precisar repetir o que já fez; ele simplesmente daria continuidade aos módulos seguintes.

Em clima de reconstrução, segundo Marinho (2008, p. 160), em 1998, aconteceu a “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: Articulação Nacional por uma

¹⁶ Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Os participantes concluíram ser necessária uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, bem como sua multiplicação, dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação. Em dois de outubro do mesmo ano, representantes de universidades, Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), reuniram-se na UnB para discutir a participação das instituições de Ensino Superior no processo educacional nos assentamentos. Examinadas as possíveis linhas de ação, decidiu-se dar prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos, sem ser excluído o apoio a outras alternativas. Fonte: www.incra.gov.br/portal/index.php.

Educação do Campo¹⁷, justamente no momento de implantação do programa Toda Criança na Escola”.

A Conferência foi composta pelos membros da Secretaria Executiva da UNICEF, UNESCO, CNBB, MST e UnB que, com base na mesma autora, teve como objetivo mobilizar os povos do campo para a construção de políticas públicas de educação e contribuir na reflexão político-pedagógica partindo das práticas já existentes e para isso contou com a presença de docentes de todo país e de representantes da América Latina.

A Conferência teve como pontos centrais uma pedagogia e organização escolar ligada às identidades culturais e aos tempos e espaços dos modos de vida do campo e gerou um documento que propõe a integração da realidade do povo que a cerca, promovendo a consciência desse povo, valorizando sua cultura, produzindo a participação política consciente e o desenvolvimento da comunidade local. Portanto, essa escola não está somente presente no lugar, mas também faz parte da própria história do lugar, assim ela poderá ser reconhecida como uma escola de qualidade.

Ainda em 1998, formou-se um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Ministério do Desenvolvimento Agrário (PRONERA/INCRA/MDA) visando à escolarização formal para trabalhadores rurais assentados, além de rede de universidades públicas e escolas técnicas, movimentos sociais e sindicais, Secretarias de Educação, em todos os estados da federação.

O PRONERA/INCRA/MDA impulsionou as investigações no âmbito acadêmico sobre a temática da educação do campo. Prova disso é que neste mesmo ano, 1998, surgiu, no Gabinete de Projetos (GAP), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o registro da pesquisa “Construindo a Unificação entre Investigação e Ação (CUIA)” que tinha o professor Dr. Fábio da Purificação de Bastos (PPGE/UFSM) como responsável e contava com a participação da professora Dra. Cleonice Maria Tomazetti, (PPGE/UFSM), na época aluna e hoje professora da UFSM. Esse projeto objetivava promover a unificação entre investigação e ação num programa de educação de jovens e adultos parametrizado pela investigação-ação emancipatória e a educação problematizadora de matriz freireana, nas escolas públicas das regiões de assentamento de reforma agrária.

¹⁷ Em 1998 aconteceu a I Conferência Nacional de Educação do Campo e em decorrência deste evento criou-se então o "movimento por uma Educação Básica do Campo" envolvendo grupos organizados, pesquisadores e alguns governos do país, numa articulação que contribuisse para o melhoramento do ensino das séries iniciais do ensino fundamental. Na ocasião a frase educação do campo apresenta uma nova conotação. Caldart (2004) afirma em seus estudos "ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo”.

Mesmo com a formação do PRONERA/INCRA/MDA e com o aparecimento de investigações relativas à educação do campo, o Plano Nacional de Educação¹⁸ datado de 2001 não dá ênfase a essa modalidade de ensino, mas considera que a oferta do Ensino Fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

Com essa perspectiva, segundo Molina; Jesus (2004) está instalado no âmbito da Coordenação de Educação do Campo um processo de elaboração de propostas e estratégias com vistas a fazer a Educação do Campo presente, no que tem de acúmulo dos últimos tempos, na versão do PNE, que como veremos a seguir, foi renovada. No Conselho Nacional de Educação (CNE) consta que em 2002 foi aprovada a Resolução CNE/CEB n.º 01 de 03 de abril, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, que consolida um importante marco para a história da educação brasileira e, em especial, para a educação do campo.

Todavia, nem sempre as políticas de direito alcançam proporções significativas e se efetivam concretamente na escola do campo de toda sociedade brasileira. Freitas (2009) aponta que em 2002 também se forma o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo no MEC, envolvendo pequenos agricultores, sem-terra, povos da floresta, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, assalariados rurais.

Ainda em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução n.º 1/2002 do CNE/CEB) apresentam um processo inovador de construção de política pública na relação do governo federal com os governos estaduais e municipais, com a sociedade civil organizada e com os povos organizados do campo.

Em 2004, segundo a mesma autora, Freitas (2009), deu-se a criação de quatro departamentos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação (SECAD/MEC): 1) Educação de Jovens e Adultos; 2) Desenvolvimento e Articulação Institucional; 3) Avaliação e Informações Educacionais; e 4) Educação para a Diversidade e Cidadania, sendo que o Departamento da Educação para a Diversidade e

¹⁸ No que se refere ao Plano Nacional de Educação - PNE, Saviani (2000) argumenta que quando a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 214 determina que "a lei estabelecerá o plano nacional de educação" e no Artigo 211 prevê "como tarefa da União, Estados, Distrito Federal e Municípios a organização de seus sistemas de ensino", significa que a origem desse pensamento surgiu há muitos anos. A ideia de construção do Plano Nacional de Educação existe desde 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como sugere Saviani (2000), quando se buscava a modernização do país pela modernização da educação. O Manifesto além de convocar a organização da educação em âmbito nacional, ainda propunha um programa que se configurava como um sistema nacional de educação, em que a racionalidade científica (escolanovismo) permearia o âmbito educacional até 1962.

Cidadania tem cinco coordenações: a) Ações Educacionais Complementares; b) Diversidade e Inclusão Social; c) Educação Ambiental; d) Educação do Campo; e e) Educação Indígena.

Ainda em 2004, o II Plano Nacional de Reforma Agrária contou com a participação dos movimentos sociais. Novas políticas públicas para viabilizar o desenvolvimento dos assentamentos foram pensadas, dando-se prioridade para ações de educação e formação. Parte-se, então, aos eixos para a construção das políticas de Educação do Campo com a construção de uma base científica para a superação da dicotomia campo-cidade e a articulação entre educação e desenvolvimento sustentável e para a construção da esfera pública na interação democrática e anticorporativa entre o poder público e as organizações da sociedade civil.

Em agosto de 2004, aconteceu a II Conferência Nacional de Educação do Campo e deu-se mais uma etapa significativa na história da construção do direito dos povos do campo à educação. Viu-se que nas últimas décadas se acentuou a presença dos movimentos sociais do campo na cena política e cultural. No conjunto das lutas pela terra, pela agricultura familiar, pelo trabalho, pela vida e dignidade e foram construindo-se sujeitos coletivos de direitos, entre eles do direito à educação.

Da II Conferência surgiu o texto *Por Uma Educação do Campo*, organizado por Molina; Jesus (2004), o qual apresenta um conjunto de pressupostos sobre o campo que merecem ser discutidos, entre eles os especificados a seguir por Caldart (2004, p. 18), “aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social e da exclusão, a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura”. Estas podem não ser especificidades exclusivamente do trabalhador residente no campo, mas o identificam como classe.

A partir de 2008, com a homologação da Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, é definido o conceito de “Educação do Campo”, que compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, com a finalidade de atender às populações do campo em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Além disso,

em 2010 foi publicado o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na

Reforma Agrária – Pronera. Em 2011, a antiga Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade (SECAD) passa a ser nomeada de Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e, por meio da sua Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, vem ratificando ações voltadas às escolas que se localizam nos territórios rurais, como o Procampo e o Programa Escola da Terra. Em março de 2012, ocorre a elaboração do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), outro marco (SOUZA et al., 2016, p. 226).

Entretanto, para os autores, “essas conquistas, apesar de serem avanços valiosos, são ainda insuficientes e carecem de um olhar específico para o contexto das classes multisseriadas, que são aquelas turmas nas quais um único professor ensina a estudantes de faixa etária e séries diversas, fenômeno presente na maioria das escolas situadas nas áreas rurais, no Brasil”.

A partir da ampliação nas políticas públicas e da necessidade latente, mais e mais encontros, congressos, seminários e conferências têm ampliado e aprofundado as reflexões sobre a educação do campo, com base em pesquisas e intervenções nas universidades e outros fóruns (agências de financiamento, organizações não governamentais, entre outros). Em consequência, há criação de centros regionais de pesquisa que aproximam pesquisadores das universidades públicas e pesquisadores vindos da militância nos movimentos sociais do campo, proporcionando vinculação entre docência, pesquisa, militância e intervenção.

Um exemplo disso é o Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo (SIFEDOC)¹⁹, o qual conta com a participação e o empenho da Profa. Dra. Ane Carine Meurer, que tem como tema geral ‘Projetos de escola do campo no Rio Grande do Sul’ e visam ao fortalecimento teórico/prático das ações de organização e intervenção educativa, desenvolvidas junto às classes trabalhadoras, enraizadas na perspectiva da Educação Popular e da Educação do Campo. Compreendemos que o amadurecimento do trabalho comprometido, com a emancipação das classes, grupos de trabalhadores, encontra-se desafiado a aprofundar as estratégias de intervenção, tanto pedagógicas quanto políticas.

Considerando as contradições vivenciadas atualmente na realidade educativa no cenário mundial e, prioritariamente, na América Latina, sob os condicionamentos históricos das políticas de globalização, o objetivo do SIFEDOC também se concretiza na consolidação de um espaço efetivamente coletivo e itinerante, capaz de ampliar o debate teórico e viabilizar a troca de experiências de trabalho e vida, nos diferentes espaços de educação formal e não formal no campo, sem negar a interdependência nas relações cidade/campo.

¹⁹ <http://coral.ufsm.br/sifedoc/index.php/apresentacao-sii>.

A articulação de todas as Instituições de Ensino Superior e diferentes organizações dos Movimentos Sociais, no Estado Rio Grande do Sul, ratifica a presença de iniciativas comprometidas com a investigação e proposição de caminhos a serem assumidos, como meios de resistência, exercício de contra hegemonia e transformação dos limites impostos pela lógica estrutural da sociedade. Esse evento objetiva, ainda, sistematizar e problematizar possibilidades que reiterem e orientem a necessidade de encontrar um sentido coletivo para as ações cotidianas, em termos de fortalecimento dos processos socioeducativos emancipatórios.

Nesses processos sociais e culturais, as educadoras e os educadores foram assumindo novos compromissos, redefiniram seu perfil profissional e reuniram-se em encontros, seminários e congressos. Reinventaram concepções e práticas educativas. Produziram um corpo teórico sobre a Educação do Campo. A partir disto, muitos foram os documentos estudados nessa investigação²⁰, os quais pontuam, em parte, anseios da população e contemplam, sobretudo, a formação de indivíduos pautados nos interesses econômicos e políticos da classe dominante brasileira.

Nesse contexto, as políticas públicas de educação, implementadas nas áreas rurais do Brasil, não têm dado conta de acompanhar o trabalho de produção do campo, com a formação profissional própria para esta realidade e devidamente qualificada. Ocorre que, sucessivamente os governos brasileiros têm implantado uma educação que não atende e não respeita as especificidades de cada realidade regional e muito menos a diferenciação (geográfica, cultural, histórica, social, etc.) do campo, uma vez que se recorre a um padrão de educação urbanocêntrica.

Assim, podemos dizer que “a educação, enquanto direito fundamental, foi ao longo dos anos, negligenciada às classes mais pobres da população brasileira”, como sugere Martins (2011, p. 96). E em decorrência disso, realizaram-se lutas, organizadas em todo país, para que se efetivassem direitos constitucionais que garantissem uma educação que atendesse os excluídos, entre esses, as pessoas que vivem no campo. É óbvio que transformar anseios, historicamente negados na legislação, representa, sem sombra de dúvidas, um avanço, uma conquista relevante, mas, isso não basta se não se materializa efetivamente em políticas de ações concretas desenvolvidas nos municípios de todo país.

Vimos que toda euforia em torno da educação buscou apoio em várias fontes, dentre elas, na Constituição Federal em vigor, desde 1988. Além disso, no Artigo 205 está escrito

²⁰ Entre eles, além de documentos que compõe a legislação Nacional, cita-se os volumes da Coleção Por Uma Educação Básica do Campo (1999; 2004); o Plano Nacional de Reforma Agrária e a Conferência Nacional de Educação do Campo.

que a educação é um direito de todos e um dever tanto do estado quanto da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, no intuito de promover o indivíduo a cidadão e qualificá-lo para o trabalho.

O Artigo explicita as duas vertentes que devem orientar o processo educacional da época, isto é, a cidadania e a capacidade profissional. Se considerarmos cidadão alguém que tem condições de decidir, escolher e intervir, vamos ver que a Constituição vai refletir o pensamento que se busca na educação no momento. A proposta teórica não deixa dúvida, a educação é para o indivíduo descobrir-se como pessoa, como peça importante dentro do contexto social imediato que vive.

A nova LDBEN 9394/96, na introdução, relembra o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Além disso, no Artigo 1º, a LDB apresenta a educação no seu aspecto mais amplo, presente na vida familiar, social, profissional, cultural e científica, mostrando que educação não deve ser vista somente como um momento particular, mas sobre toda a existência do ser humano. A partir disso, traz-se Freire (1994), pelo seu posicionamento histórico, em um momento de mudança da educação brasileira:

a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a liberdade não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “enche” de conteúdos. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1994, p. 77).

Para o autor citado, a educação precisa considerar o educando como pessoa, e não como um recipiente onde colocamos o que desejamos guardar, sem que haja alteração no produto. Essa afirmação questiona qualquer modelo educacional que pense no educando como sendo objeto de manipulação ideológica, alguém que presencia a história, mas não a faz.

Resgata-se também a definição de Pinto (1991, p. 39): “a educação é um processo histórico de criação do homem para a sociedade e simultaneamente de modificação da sociedade para benefício do homem”. Esse processo dialético faz da educação um momento em que o homem desenvolve as suas potencialidades e sente-se como parte integrante do processo histórico, contribuidor da sociedade e integrador dela, ao contrário do processo que visa somente à sociedade ou a um grupo da sociedade em prejuízo da maioria.

A escola do campo, dessa forma, deve estar integrada à realidade do povo que a cerca, promovendo a consciência desse povo, valorizando sua cultura, produzindo a participação política consciente e o desenvolvimento da comunidade local. Portanto, essa escola não está somente presente no lugar, mas também faz parte da própria história do lugar, assim ela

poderá ser reconhecida como uma escola de qualidade. Marinho (2008, p. 163), acrescenta a isso que “o princípio pedagógico de escola do campo se fundamenta nessa participação que a escola vai ter na vida das pessoas, mas isso só acontece se a escola estiver vivendo as dimensões socioeconômicas do meio”. De acordo com Amiguinho (2011, p. 26)²¹

a escola nas áreas rurais continua a mostrar sinais de riqueza e potencial das experiências educativas e de intervenção comunitárias que possam integrar e até impulsionar, mesmo com uma dimensão mais reduzida. Essas experiências surgem, normalmente, na confluência de uma avaliação muito positiva da escola por famílias e comunidades, dificilmente comparáveis a outros contextos, com relações de proximidade e de inserção significativa no ambiente local, bem como o trabalho escolar de crianças, professores e até mesmo de outros atores sociais, que as circunstâncias ajudam a promover [Tradução nossa].

Com base nesse pensamento, pesquisadores reconhecidos começaram a discutir outro perfil de escola do campo, em que se considera não uma educação para os sujeitos do campo e sim uma educação com os sujeitos do campo. Amiguinho (2011, p. 29)²² ressalta que “não se trata de defender, nostalgicamente, uma escola e um mundo rural que não existe mais; o que impede, é claro, qualquer desejo atávico para preservá-lo como um museu” [Tradução nossa].

Trata-se sim, segundo Molina (2004), reiterar que a educação do campo como novo paradigma, está sendo construída por diversos grupos sociais e universidades, rompendo com o paradigma rural cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida. Esse é compreendido aqui como o lugar da dialetização da cultura, do saber e da formação de identidades.

Souza (2012, p. 353) afirma, em concordância com o que já foi exposto, que a compreensão de rural “perpassa pelo entendimento de um rural como categoria que emerge de um contexto sócio-histórico-geográfico-cultural”. Diante desse ponto de vista, Arroyo; Kolling (1999, p. 35) afirmam que “é preciso romper com dicotomia campo cidade (moderno-atrasado), afirmando o caráter mútuo da dependência: rural ou urbano, campo ou cidade não sobrevive sem o outro, ou seja, um depende do outro para total funcionamento”.

A responsabilidade educacional de dar visibilidade à realidade rural no Brasil não pode ser negada e esquecidas pelas instâncias públicas, por meio de seus poderes constituídos.

²¹ La escuela en el medio rural continúa dando muestras de la riqueza y del potencial de las experiencias educativas y de intervención comunitaria que puede integrar y hasta impulsar, aún cuando su dimensión es cada vez más reducida. Esas experiencias surgen, normalmente, en la confluencia entre una valoración muy positiva de la escuela por las familias y por las comunidades, difícilmente equiparable a otros contextos, con las relaciones de proximidad y de inserción significativa en el medio local, así como de un trabajo escolar de los niños y niñas, de profesores e incluso de otros actores sociales, que las circunstancias ayudan a promover (AMIGUINHO, 2011, p. 26).

²² No se trata de defender, nostálgicamente, una escuela y un mundo rural que ya no existe; lo que impide, desde luego, cualquier deseo atávico de conservarla como si fuera un museo (AMIGUINHO, 2011, p. 29).

Canário (2008, p. 3) sugere que “a escola em meio rural não aparece como algo obsoleto, mas sim como algo que pode ser portador de futuro”. O que se pode entender, com tudo isso, é que poderá derivar da integração escola e campo princípios de um fazer pedagógico que envolva os educadores e educandos com as experiências cotidianas vividas em seu contexto de origem, seus valores e sua realidade.

De acordo com Canário (1995) a defesa da escola no contexto rural assenta, então, num triplo postulado: o primeiro consiste em considerar esta justificação como correspondendo à defesa do mundo rural no seu conjunto; o segundo consiste em considerar que a instituição escolar pode desempenhar um papel de produção social, contribuindo ativamente para a revitalização social das zonas rurais, o que também é defendido por Amiguiño (1995); o terceiro postulado consiste em considerar que, pelas suas características singulares, a pequena escola em contexto rural pode contribuir para “reinventar” práticas pedagógicas e educativas, superadoras dos limites inerentes à forma escolar. Acrescentamos Souza na perspectiva que:

a partir dessas bases legais, busca-se uma educação pública, sobretudo rural, que valorize a identidade e a cultura dos povos rurais, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável, refletindo, assim, sobre a educação operacionalizada fora dos limites do espaço urbano. Essa atenção é pertinente e essa discussão é necessária, uma vez que o Brasil caracteriza-se por um grande número de municípios nos quais as relações sociais e econômicas centram-se nos valores, na vida e na cultura advindas dos espaços rurais, cabendo nesse contexto problematizarmos sobre a educação, a escola e a docência produzidas nesses espaços sociais. Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no espaço rural, neste contexto a situação assume uma configuração ainda mais complexa e mais emblemática. A escolha pelas questões que envolvem a escola rural parte dessa premissa aliada com a representação preconceituosa que enfrenta a população dos espaços rurais que, cotidianamente, convive com a sustentada crença de que este é um lugar desprovido de arranjos econômicos mais elaborados e limitado, culturalmente, pelo seu modo de vida, historicamente inferiorizado em relação ao espaço urbano (SOUZA, 2012, p. 354).

Apesar das conquistas legais para a educação do campo, percebemos ainda a falta de compromisso do governo com essa realidade. Sabemos, porém, que o compromisso com a educação não tem apenas um fator determinante, mas é um problema político, social e econômico. Esta revisão, buscou, a partir do pressuposto acima, identificar as questões presentes na literatura brasileira em relação à educação do meio rural, contexto de atuação dos protagonistas da investigação, apresentando um conjunto de informações sistematizadas para construção desta tese.

3.3.1 Concepções acerca das classes multisseriadas

Chegamos ao último tópico do capítulo três, no que concerne às proposições desta tese. Aqui serão apresentadas as nossas concepções sobre as classes multisseriadas, construídas e ressignificadas a partir da leitura de autores reconhecidos e respeitados nessa linha de estudo e também das nossas experiências constituídas, especialmente, pela participação no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada, Alfabetização, Letramento e Educação Rural: nos estudos e nas discussões realizadas, nos projetos desenvolvidos, nos eventos promovidos e participados.

Acreditamos que a classe multisseriada surgiu no contexto educacional brasileiro como uma estratégia favorável para implantar a educação formal no setor rural. Portanto, nós a consideramos uma possibilidade para que as pessoas que pertencem ao campo permaneçam em suas localidades e possam desfrutar de uma educação de qualidade em um ambiente propício, ou seja, no espaço onde elas se sentem pertencentes e, ao mesmo tempo, sentem que esse lugar as pertence.

Segundo Ricoeur (1977, p. 92), "antes de qualquer distância crítica, pertencemos a uma história, a uma classe, a uma cultura, ou a tradições". O sentimento por ele denominado de "pertença" corresponde à necessidade humana de sentir-se pertencente a um todo social que dê segurança e proteção, que sirva de modelo e de razão para viver que leve à vivência da comunidade. Neste sentido, Bauman (2005, p. 30) sugere que ainda que haja diluição ou alteração das "filiações sociais", essas permanecem importantes para a vivência do sentimento de pertencimento e da construção da identidade.

As filiações sociais - mais ou menos herdadas - que são atribuídas aos indivíduos como definição de identidade: raça [...] gênero, país ou local de nascimento, família e classe social, agora estão-se tornando menos importantes, diluídas e alteradas nos países mais avançados do ponto de vista tecnológico e econômico. Ao mesmo tempo, há a ansia e as tentativas de encontrar ou criar novos grupos com os quais se vivencie o pertencimento e que possam facilitar a construção da identidade (BAUMAN, 2005, p. 30).

Entendemos que o sentimento de pertencimento social é uma necessidade básica e universal. Essa concepção, quando associadas à responsabilização do Estado, impõem um trabalho articulado de diversos setores e órgãos, diversos saberes e composições profissionais. Nessa perspectiva, componentes antes não considerados no campo dos direitos sociais, como, por exemplo, o sentimento dos sujeitos, a sua afetividade, a ética e a reflexão, são ressaltados

como fundamentais nas necessidades de todos os indivíduos, cujo provimento é dever do Estado, se considerarmos a Constituição Federal Brasileira.

Doyal; Gough (1994)²³ trazem importantes contribuições, quando produzem reflexões sobre o que é necessidade básica, atestando que o básico é muito mais do que o mínimo: é o essencial para que o sujeito participe da sociedade com reflexão crítica e autônoma. Acrescentemos ainda os argumentos de Pereira (2000, p. 35), que afirma que o “básico é direito indisponível (isto é, inegociável) e incondicional de todos”.

Doyal; Gough (1994) reconhecem a participação social, como necessidade humana elementar e universal, ao mesmo tempo em que reconhecem o dever do Estado, no provimento desse básico à população. Sabemos que, para que haja pertencimento, estão implícitas condições fundamentais como saúde física e mental, autonomia, direito à informação, conhecimento de si e da sua cultura, aceitação, oportunidade de conhecimento de outras culturas, enfim, uma gama de condições que são requisitos para que o indivíduo se sinta sujeito e capaz de participar voluntariamente dos processos de interação social.

Historicamente, como já mencionamos, as classes multisseriadas tornaram-se uma estratégia para possibilitar o acesso à escolarização de um número de crianças e jovens pertencentes ao campo sem ter que tirá-los do seu lugar de origem e de reconhecimento social. Segundo o Manual Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores (BRASIL, 2009, p. 23), “passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne em um mesmo espaço um conjunto de séries do ensino fundamental”.

As classes multisseriadas, dentro do contexto educacional rural, merece atenção especial, tendo em vista as particularidades que a envolvem, bem como a dinâmica peculiar, considerando que o meio rural tem leis próprias na união do trabalho e da produção, além de existir simultaneamente valores culturais e de competência específica de seus membros.

Portanto, a sociedade rural precisa de políticas voltadas para educação, fundamentadas nos princípios da sociedade, da cidadania, da justiça e do direito a uma educação de qualidade, que não seja deslocada da realidade e nem transposta da cidade para o campo. No Artigo 216 da Constituição Federal Brasileira de 1988, está garantida a identidade dos grupos que constituem a sociedade.

²³ A teoria da condição humana de Doyal; Gough (1994) atribui às necessidades a universalidade fundamentais para a construção de políticas públicas de direitos sociais democráticas e participativas, reconhece a centralidade do sujeito no provimento do básico (não um sujeito individual e privado, mas social e histórico, inserido em grupos sociais diversos) e, em consonância com a Psicologia Social Crítica, define como elementar a participação voluntária na sociedade.

Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência a identidade, a ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: (EC/n.º 42/2003) I- As formas de expressão; II- Os modos de criar, fazer e viver (BRASIL, 1988).

Observamos que, independentemente de os cidadãos residirem na área urbana ou rural, o tratamento da educação rural perpassa o direito de todos, isto é, eles têm total direito à educação de qualidade e ao respeito pela sua cultura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme Brasil (1998), ao incluírem a diversidade cultural em seus eixos, procuram situar-se fora de qualquer cultura específica, partindo das exigências universais do ser humano.

Consideramos que as sociedades se manifestam como multiculturais, plurais e desiguais. Então, o multiculturalismo vai valorizar essa diversidade cultural que, no passado, foi praticamente ignorada e vítima de preconceitos e condenações tácitas. Segundo Moreira; Candau (2008, p. 7), “como movimento social o multiculturalismo está ligado à tomada de consciência do direito à identidade e à inadmissão de qualquer modo de discriminação social”.

O multiculturalismo é, portanto, um movimento social que leva ao reconhecimento da diversidade das culturas e à investigação sobre as questões da identidade, dos direitos humanos, da exigência da tolerância e valorização entre os povos. Pois, cada indivíduo, além de ser uma pessoa humana, tem uma personalidade, ou seja, tem característica própria que o distingue dos seus semelhantes.

Tendo sido consideradas as exigências primordiais da pessoa humana²⁴, a educação pode contemplar as diferentes identidades culturais, respeitando-as e desenvolvendo-as. Entendemos por pessoa humana, o indivíduo dotado de racionalidade, de vontade e de afetividade. Portanto, consideramos necessário que o processo educativo vise, primordialmente, aos valores correspondentes às características universais: a saúde, o conhecimento, a liberdade, o desejo, a solidariedade e o amor em suas múltiplas manifestações.

Caberia à educação, como objetivo principal, levar o sujeito a desenvolver-se como ‘pessoa’ aprimorando a sua saúde, o seu bem-estar material, o seu conhecimento, a sua

²⁴ A Convenção Americana sobre Direitos Humanos, de 1969, estabelece, em seu art. 11, § 1º, que “*Toda pessoa humana tem direito ao respeito de sua honra e ao reconhecimento de sua dignidade*”. Derivando de um dos fundamentos republicanos, constante do art. 1º, inciso III, da Constituição da República Federativa do Brasil, declara a dignidade da pessoa humana, o princípio da humanidade é descrito no art. 5º, incisos III e XLIX. Fonte: <http://justificando.cartacapital.com.br/2015/03/28/>.

liberdade, a sua sensibilidade independentemente do grupo cultural a que pertencesse. Além disso, promover as personalidades com suas peculiaridades próprias, individuais e grupais, respeitando o pluralismo cultural naquilo que não se opusesse às exigências fundamentais da pessoa humana (MOREIRA; CANDAU, 2008).

A responsabilidade educacional de trabalhar a realidade rural no Brasil não pode ser negada e esquecida pelas instâncias públicas, por meio de poderes constituídos, em uma sociedade que se diz organizar o país por princípios democráticos. Diante disso, reconhecemos, com base em Souza (2015, p. 544), “a necessidade de um olhar sensível sobre a delicada teia da vida de cada aluno, respeitando e valorizando as especificidades de cada ser, suas origens, expectativas e maneiras de ser e viver, percebemos o quanto os sujeitos provenientes da zona rural têm sido invisibilizados”.

É importante ressaltarmos que o que defendemos nesta tese não é a simples transformação do básico em mínimos sociais, a partir do suprimento do mínimo necessário à sobrevivência e à subsistência dos cidadãos. Ou seja, a Constituição Federal prevê a educação como direito, mas não estamos aceitando qualquer educação, queremos educação com qualidade, com amorosidade, com respeito e com dignidade.

A escola do campo, onde se faz viva a classe multisseriada, historicamente foi sustentada por políticas compensatória garantindo, quando muito uma manutenção mínima de incentivos e recursos. Porém, ressaltamos as classes multisseriadas, caracterizadas como um modelo de escola do campo, em uma forma de organização que precisa ser discutida e encarada com muita seriedade. De acordo com Souza,

cabe destacar que o espaço rural é concebido para além de uma periferia espacial precária e subordinada ao urbano. Neste sentido, apreende-se um rural contemporâneo, marcado pela diversidade, pelas particularidades, pelo estilo de vida, pelas referências identitárias de seus habitantes, pelas tensões/conflitos e pelas diversas relações que este espaço estabelece com o urbano, que ultrapassa o sentido de dependência. O rural é, então, compreendido como espaço físico (campo de resistência e luta), como lugar onde se vive e produz a vida (especificidades socioespaciais e simbólicas) e, ainda, como lugar de onde o sujeito vê e apreende o mundo (subjetividades ampliadas). É nesse contexto que se pode falar também de ruralidades contemporâneas (SOUZA, 2016, p. 02).

Ao encontro do exposto acima, as ruralidades contemporâneas são compreendidas por Moreira (2005) como manifestação de identidades sociais associadas ao mundo rural. Referem-se à natureza e aos processos de produção e reprodução de vida.

Amiguiño (2003) apresenta “O Projeto Escolas Rurais” que é desenvolvido no âmbito do Instituto das Comunidades Educativas (ICE), o qual reúne diversas experiências educativas inovadoras, tendo como base o vínculo com as comunidades envolvidas e a

abertura para uma intervenção de caráter social. O instituto tem a dimensão educativa como central nos projetos que coordena e desenvolve, além da perspectiva de desenvolvimento local e do trabalho com setores excluídos.

Há um conjunto de experiências educativas desenvolvidas pelo ICE que podem ser consideradas, de acordo com Canário; Santos (2002), como “portadoras de futuro” no que diz respeito à problemática da contextualização da ação educativa escolar, propondo uma nova relação entre a educação e o local.

O pressuposto do Projeto das Escolas Rurais é o de que “a escola muda à medida que muda a sua relação com a comunidade” (AMIGUINHO, 2003, p. 37). Sendo assim, os projetos em torno do movimento das escolas rurais incidem não só nas escolas, mas também no meio social, cultural e econômico em que elas estão situadas.

O autor manifesta ainda que a formação de professores e alunos com base na intervenção local; o trabalho coletivo, envolvendo diversos sujeitos sociais e intergeracional; a sensibilização, a problematização e a busca conjunta de soluções para problemas locais; a superação das fronteiras entre o mundo escolar, a vida real e o trabalho; o questionamento do modelo escolar; a articulação entre os saberes locais e o conhecimento universal; e a reapresentação na cena política e educacional das esquecidas e marginalizadas pequenas escolas rurais ou escolas isoladas são alguns dos elementos a destacar. Sendo assim,

é possível falar de um rural que se cruza com o urbano e cuja dinâmica possibilita sentimentos de pertencimento e subjetividades, que vão além da delimitação espacial rural-urbano. Desse modo, o espaço rural é compreendido como uma categoria de análise que emerge politicamente de um contexto sócio-histórico-geográfico-cultural, extrapolando a concepção de um rural eminentemente agrário, atrasado, inferior ao urbano, voltado especificamente às atividades de agricultura ou agropecuária (SOUZA et al., 2016, p. 03).

Portanto, o espaço rural é abarcado como lugar vivo e dinâmico, onde as pessoas podem morar, trabalhar e estudar dignamente. Por isso, Caldart (2004, p. 27) supõe uma visão crítica na busca de condições necessárias para uma educação de qualidade aos educandos do campo, quando afirma que “é preciso pensar também que tratar do direito universal à educação é mais do que tratada presença de todas as pessoas na escola; é passar a olhar para o jeito de educar quem é o sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas sujeitos de direitos, capazes de fazer a luta permanente pela conquista”.

O fenômeno das classes multisseriadas, qualificado, conforme Santos; Moura (2010, p. 35), pela “junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor”, é uma realidade comum dos espaços rurais brasileiros. Porém, foi tratada nos últimos anos como uma “anomalia do

sistema para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano” (SANTOS; MOURA, 2010, p. 35).

Souza et al. (2016, p. 227), expõe, baseado em Arroyo; Caldart; Molina (2004) que “outro entrave no desenvolvimento dessas classes é que os saberes e modos de vida do camponês costumam ser desconsiderados nas propostas pedagógicas e nos materiais e livros didáticos adotados nesses locais, com base nas políticas públicas”. Os autores acrescentam que “o Estado, em vez de responder às necessidades das classes multisseriadas, desenvolvendo projetos que contribuam para melhorar suas condições de infraestrutura, de recursos didáticos, de condições de trabalho, de remuneração, formação docente, etc., trabalha na perspectiva da sua extinção”.

Sobre esse aspecto, lembramos de Figueiredo (2014, p. 22), quando ele afirma “que qualquer monocultura implica em sérios riscos e prejuízos prováveis, em decorrência da falta de diversidade que possibilidades distintas” produzem. Por outro lado, a perspectiva que trazemos:

supera a ideia de um rural exclusivamente agrário, menor e dependente do espaço urbano, permite visualizar a complexidade desse contexto, o qual não se limita apenas à dimensão socioespacial, mas alcança a dimensão da vida. Tais questões, embora sejam importantes e tenham implicações no exercício docente das professoras que atuam em escolas rurais, muitas vezes têm sido invisibilizadas e desconsideradas nos processos de ensinar e aprender em contextos rurais. Isso porque, assim como a escola rural, o espaço rural também sofreu descaso e desconsideração, em um contexto de invisibilidade, marcado pelo *‘mito do desaparecimento do rural’* (SOUZA, 2013, p. 03).

Mesmo assim, esse modelo de organização escolar tem resistido. Isso implica que as classes multisseriadas têm desafiado as tentativas governamentais que tentam extingui-las. O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado através da Lei n.º 10.172/2001, que abrange todos os níveis e as modalidades e que tem cada parte dividida em diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas, estabelece, na parte do Ensino Fundamental, que:

a escola rural requer um tratamento diferenciado pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (BRASIL, 2001, p. 49).

Destacamos, entre os objetivos e metas para a escola no meio rural, os itens:

15. Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos. 16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas. 17. Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o

acesso à escola por parte do professor. [...]25. Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio (BRASIL, 2001, p. 19-20).

Questionamos aqui qual seria o impacto na educação de uma criança, no caso de ser levada a outro local, longe da comunidade a que pertence, talvez em frotas de veículo ofertados pelas prefeituras, considerando a condição precária e perigosa em que muitas dessas frotas se encontram, além dos fatores climáticos e das condições de conservação das estradas. Questionamos também como se dará a participação dos pais e da comunidade no processo escolar desta criança, se sua escola está a quilômetros, deslocada de qualquer característica típica da educação informal e do comportamento genuíno dela.

Acreditamos que com o fechamento das escolas, há crianças que passam a transitar até seis horas no deslocamento para ir e voltar. Como consequência, elas acabam perdendo seus horários de alimentação e não tendo oportunidades para a convivência familiar e comunitária. Sem contar o cumprimento do mínimo legal em horas-aula, dias letivos e recursos interativos, como calendário especial que contemple o plantio e a colheita. Essa perspectiva se choca com a ideia de Meurer; De David (2012, p. 510), no sentido de que “a escola é uma construção institucionalizada, mantida e transformada pelas práticas pedagógicas e sociais. Nesse espaço, há uma ampla rede de significados que dá sentido e forma às situações e às circunstâncias da sociedade e do mundo”.

Por outro lado, apontamos também, no mesmo documento, entre os objetivos e metas para a educação tecnológica e formação profissional:

12. Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região. 13. Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável (BRASIL, 2001, p. 55).

Esses dois itens nos revelam que o governo se propôs a realizar uma tentativa assertiva. Um exemplo disso, é o Instituto Federal Farroupilha – *Campus Alegrete*, localizado na zona rural do município de Alegrete, a aproximadamente 40 quilômetros do centro da cidade, o qual contempla especialmente a população rural daquela localidade e dos municípios limítrofes.

Trazemos também o item 26, dos objetivos e metas, da parte de Financiamento e Gestão: “organizar a educação básica no campo, de modo a preservar as escolas rurais no meio rural e imbuídas dos valores rurais” (BRASIL, 2001, p. 76). Parece-nos que vai

exatamente na contramão do que foi exposto nas páginas 19 e 20 do documento. Acreditamos que o Plano Nacional de Educação é um documento norteador das ações, por isso assume papel fundamental para o futuro da educação nacional.

Sendo assim, compreendemos que o Plano Nacional de Educação é um importante guia para que possamos mudar a educação brasileira, por ser um documento com diretrizes para políticas públicas de educação para um período de dez anos. O projeto original do PNE no período de 2011 a 2020 saiu dos debates ocorridos na Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, com o intuito de substituir o primeiro Plano (2001-2010).

Em 15 de dezembro de 2010, o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, n.º 8.035/10, foi enviado ao Congresso pelo governo federal. Nestes dois anos em tramitação na Câmara, o PNE sofreu mais de 3 mil emendas. O texto foi aprovado no Senado em 17 de dezembro de 2013, mas como houve alterações, ele precisou voltar para a Câmara dos Deputados. O texto-base foi aprovado, enfim, em 28 de maio e seguiu para a sanção da presidente Dilma Rousseff, que o fez sem vetos. Finalmente, a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o atual Plano Nacional de Educação.

O PNE propõe Diretrizes, Metas e Estratégias, que versam sobre o acesso à Educação Básica e ao Ensino Técnico e Superior de qualidade, formação e plano de carreira para os docentes, gestão e financiamento da educação no país. Entre elas está a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais.

Destacamos o Artigo 8º, Parágrafo 1º, Inciso II, que “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014, p. 46). É uma proposição fundamental, pois, conforme Meurer; De David (2012, p. 510) “a experiência histórica e cultural dos educandos, educadores e de toda a comunidade, geralmente, é desconsiderada pela escola formal, que se torna espaço-tempo de transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade nas várias áreas do conhecimento”.

Nessa perspectiva, em relação à educação infantil, apresentamos a Meta 1, que pela estratégia 1.10. pretende fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na Educação Infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (Ibid., 2014, p. 50).

Percebemos, para o Ensino Fundamental, a Meta 2, na estratégia 2.6. que se propõe a “desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização

do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas” e 2.10. “estimular a oferta do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades” (Ibid., 2014, p. 50).

Sobre o Ensino Médio, a Meta 3, item 3.7. prevê “fomentar a expansão das matrículas gratuitas de Ensino Médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência” e item 3.10. para “fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de quinze a dezessete anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar” (Ibid., 2014, p. 54).

A Meta 6, almeja pelo tópico 6.7. “atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais” (Ibid., 2014, p. 61). A Meta 7 é a mais ampla em relação à educação do campo, ela anseia

7.13. garantir transporte gratuito para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro), e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local; 7.14. desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais; [...] 7.26. consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial; 7.27. desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência (Ibid., 2014, p. 63-66).

Todas as proposições apresentadas mostram que o documento prevê, diferentemente do anterior, um olhar mais sensível, atento e cuidadoso à educação do campo. Dando

continuidade, entre as Metas, enfatizamos a número 8, que menciona às populações do campo:

8. Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Ibid., 2014, p. 67).

Aqui é trazido um diferencial, pois pela primeira vez a educação do campo é abordada na meta e não como parte das estratégias. Os indicadores sociais das populações negras da periferia e do campo ‘gritam’, de acordo com os dados apresentados pelo Observatório do PNE²⁵, relativos ao ano de 2012, no contexto educacional do Brasil. Visualizamos a importância da Meta 8, através da Figura 28, a seguir.

Figura 28 – Anos de estudo da população de 18 a 29 anos



Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br>.

²⁵ O Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano. A ideia é que a ferramenta possa apoiar gestores públicos, educadores e pesquisadores, mas especialmente ser um instrumento à disposição da sociedade para que qualquer cidadão brasileiro possa acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas. Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>.

Consideramos que a meta estimula o governo a olhar mais a desigualdade latente e pensar ações que possam superá-la. Entre os grupos apontados, observamos que a população do campo é a que tem o menor número de anos de estudo, segundo o Observatório do PNE.

Enquanto na cidade a escolaridade média é de 10,1 anos, no campo ela cai para 7,6 – o que não é suficiente para completar o Ensino Fundamental obrigatório, que é de nove anos. Elevar em quase cinco anos a escolaridade média desta população significa dar condições concretas de acesso à escola e criar um ensino que dialogue com a realidade local.

Os mais de 30% de brasileiros²⁶ que vivem na área rural abrigam uma diversidade enorme, são agricultores familiares, indígenas, quilombolas, pescadores artesanais e assentados da reforma agrária, entre outros grupos. Sendo assim, a educação do campo deve levar em consideração o contexto amplo e dinâmico em que está inserida.

A Meta 10 também prevê “10.3. fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância” (BRASIL, 2014, p. 70).

A estratégia “11.9. de expandir o atendimento do Ensino Médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades” (Ibid., 2014, p. 72), contemplada na Meta 11, dá continuidade à intenção já apresentada no PNE passado sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Segundo Meurer; De David (2012, p. 510), “a institucionalização da escola desempenha várias funções sociais, entre elas, a formação de trabalhadores para desempenhar tarefas no mundo do trabalho, a transmissão da ideologia para a manutenção da estrutura social e dos conhecimentos historicamente acumulados”.

Nesta perspectiva, na estratégia “12.13. expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações” (Ibid., 2014, p. 73) aparece uma questão muito importante, que é a permanência dos alunos, pois não resolve apenas proporcionar acesso e não garantir a forma de conservação do aluno até a conclusão do Ensino Superior.

²⁶ Pesquisa apoiada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário calcula que o percentual da população rural é de 36% no Brasil. Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-03/pesquisa-diz-que-populacao-rural-do-brasil-e-maior-que-apurada-pelo-ibge>.

Para Meurer; De David (2012, p. 510) “embora a escola formal tenha ampliado suas condições de acesso às classes populares, em grande parte, a sua permanência pode ser questionada, principalmente quando se trata de uma escola que atende crianças, jovens e adultos advindos de um movimento social”.

Sobre a pós-graduação, o Plano prevê, na Meta 14, “14.5. implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado” (Ibid., 2014, p. 77). E em relação à formação de professores “15.5. implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (Ibid., 2014, p. 79), esta considera o contexto específico em que o professor está inserido.

A partir dos estudos de Souza; Santos (2014), Souza (2016), sabemos que a indicação e a predominância histórica da lógica da prática educativa, pautada na transferência do modelo urbano adotado pela escola da cidade nas escolas rurais, vem reforçando para os sujeitos do meio rural a visão de que esse espaço tem, na maioria das vezes, sido configurado como inferior, atrasado e perto de extinção.

Essa lógica, entretanto, já mostrou seu esgotamento, tornando inadiável o desenvolvimento de abordagens inovadoras que passem a considerar as especificidades dos territórios rurais e que busquem se adequar às experiências, necessidades e anseios das populações rurais, de modo que os sujeitos concretos, homens mulheres, crianças e jovens se reconheçam com as práticas educativas/escolares propostas e construídas para essas localidades (SOUZA, 2016, p. 224).

Entendemos que a extinção das classes multisseriadas, proposta no PNE anterior, deixou marcas na educação rural. Por outro lado, percebemos a preocupação com a educação do campo, aparente na versão 2014-2024. Neste sentido, Moura; Santos (2012) afirmam que,

em que pesam as políticas de controle, racionalização e regulação do trabalho docente, os professores, que atuam em classes multisseriadas, conseguem empreender estratégias didáticas oriundas das experiências, das histórias de vida e dos saberes tácitos construídos no contexto da multissérie, revestidas de uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que desafiam e potencializam um fazer pedagógico que “burla” as orientações das políticas oficiais e do planejamento pedagógico hegemônico definidos pelos programas oficiais e pelos técnicos das Secretárias de Educação (MOURA; SANTOS, 2011), colocando assim o professor como autor e sujeito de sua prática (MOURA; SANTOS, 2012, p. 69).

Como apontam Silva; Camargo; Paim (2008, p. 7), mesmo “as políticas públicas virem incentivando o processo de nucleação escolar e desvalorizando a modalidade de escolas multisseriadas”, como no Plano Nacional de Educação passado, o estudo sobre ruralidades,

conforme Moreira (2005) “têm apontado que o rural está para além de uma realidade observável, possui em si representações, subjetividades e modos de vida singulares. Trata-se de um novo rural que se localiza no inconsciente das pessoas e na natureza do planeta”.

Neste sentido, há que se avançar, ainda, na ideia romântica, bucólica que permeou o mundo rural. Assiste-se hoje a um rural, que se revela como espaço de sobrevivência, por isso, lugar de lutas, enfrentamentos, resistências e tensões. Espaço no qual os sujeitos têm modos próprios de existir, de compreender a vida.

Desse modo, tais sujeitos, através da dimensão política, têm questionado imposições e conquistado direitos historicamente negados às populações do campo (SOUZA et al, 2016). Entendemos, dessa forma, que houve uma ruptura das proposições governamentais anteriores, considerando a diferença no enfoque dado à educação do campo, valorizando e assumindo a importância social que ela tem.

Portanto, as classes multisseriadas revestem-se de um papel político e pedagógico importante para as populações que atende, na medida em que “as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo” (HAGE, 2005, p. 4). São estas escolas as responsáveis pela iniciação de grandes contingentes de brasileiros, ainda hoje. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seriam ainda mais alarmantes.

Então, consideramos que as escolas de classes multisseriadas assumem importância social e política significativa nas áreas em que se situam. Portanto, um dos desafios desta investigação é resgatar o modo como está sendo compreendida a escola multisseriada, já que é sabido que historicamente ela tem cumprido um papel importante no processo de iniciação escolar das crianças do campo.

Mesmo assim, por muitos anos, as populações rurais brasileiras sofreram com a falta de políticas públicas que atendessem aos seus interesses. Conforme Amiguiño (2005, p. 09), “as ameaças à escola, que fragilizam a sua existência ou ditam o seu encerramento, são uma das dimensões do problema mais geral que afeta os meios rurais e daquilo que Educação em meio rural e desenvolvimento local neles se reflete como resultado das políticas públicas”.

Conforme Souza et al. (2016, p. 221-222), “na área educacional prevaleceu sempre o abandono, o que tem obrigado, desde muito tempo, os estudantes de territórios rurais a migrarem para a cidade, na busca de matrículas que lhes garantam o ingresso inicial na escola ou a continuidade de seus estudos”, exatamente como aconteceu na história de vida da Professora Enir e do Professor Edi, que para continuar os estudos, precisaram ir para a cidade.

A partir disso, existiu mudança na vida de toda a família. Se houvesse opção, quem sabe o Professor Rafael também teria a oportunidade de viver a experiência da alfabetização em uma classe multisseriada.

Em municípios de menor extensão territorial, a alternativa mais frequente tem sido a oferta de matrículas apenas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) nas escolas das áreas rurais, também chamadas de “escolas da roça”. Além disso, tem-se também a oferta de transporte escolar para que os estudantes se desloquem, diariamente, do interior do município para as sedes das suas respectivas cidades, dando prosseguimento aos seus estudos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Entretanto, essa prática, considerada excludente, à medida que desvincula o estudante do seu local de origem, não oportuniza situações que valorizem sua cultura e identidade de sujeito do campo. Essa constatação tem suscitado em nós, enquanto pesquisadores, inquietações e desejo de pesquisas e de novos aprofundamentos sobre a temática (SOUZA et al., 2016, p. 222).

Os autores denominam esse fenômeno como “rito de passagem” e afirmam que ele é excludente e não valoriza a cultura e a identidade do estudante proveniente do campo. Nós concordamos e destacamos que a migração dos colaboradores apresentados nesta tese não se deu pela descrença na escola rural, mas pela ausência dessa na proporção da segunda etapa do Ensino Fundamental.

Migração, deslocamentos, mobilidade social, fixação na terra, lugares de origem, intervenção social, dinamismo local e função da escola são marcas que acompanham, historicamente, os lugares destinados às escolas rurais (SOUZA, 2012, p. 17).

Ao encontro do que se pretende com esta investigação, Barcelos (2014, p. 48) resgata o antropólogo Roberto da Matta (1978), o qual defende que “as elites brasileiras são das mais insensíveis do planeta. São, segundo ele, elites que se esmeram em se afastar da cultura do povo e, ao mesmo tempo, nomeara suas porta-vozes”.

Barcelos (2014, p. 49), ainda neste sentido, acrescenta que “uma postura que nos permita acessar o que há de novo sempre, contudo, deixa de valorizar o antigo que se mostra necessário e que pode nos ajudar a entender os desafios que se apresentam na contemporaneidade. Como escreve Roberto Gomes (1986), em *Crítica da Razão Tupiniquim*: é tão grave esquecer-se no passado quanto esquecer o passado”.

Ao analisar o processo histórico-cultural da sociedade brasileira percebe-se, facilmente, a busca de um distanciamento das elites em relação ao seu mundo próximo. Nota-se como que uma espécie de desapego intencional de nossas elites a tudo que acontece a sua volta, [incluindo a elite intelectual]. [...] Portanto, quero refletir sobre a educação numa perspectiva intercultural, bem como, a partir de alguns representantes do pensamento educacional brasileiro, por exemplo, Paulo Freire (1921 – 1997). Aquele que considero talvez o único exemplo de antropofagia na educação brasileira. Para Freire, as relações de ensino e aprendizagem estão relacionadas ao inacabamento de homens e mulheres no mundo. Esta característica,

reafirmada por Freire (1997), exige que o processo educativo escolar esteja permanentemente aberto às questões emergentes na sociedade. Que dialogue com elas sem, contudo, abrir mão de suas origens, sua cultura, suas experiências, enfim seus saberes e fazeres (BARCELOS, 2014, p. 69).

Ao compartilhar a preocupação de Barcelos, entende-se a importância de valorizar “o antigo”. Pinho (2008, p.3) acredita que em produções recentes sobre as classes multisseriadas estão “pistas para se pensar alternativas curriculares que consideram a diferença como possibilidade de aprendizagem”, o que vem ao encontro do que destaca Figueiredo (2014, p. 36-37) quando afirma que “a elaboração de conhecimento, tessitura de saber, efetiva-se realmente por meio das relações com @s outr@s, com o entorno, com o mundo”.

Isso se processa “no diálogo, enquanto encontro que integra ação e reflexão e ação, inseparáveis d@s dialogantes, que dialogam e ao dialogar orientam-se para o mundo que é preciso transformar (FREIRE, 2005)”.

Propor um currículo dialógico implica em um movimento associado a uma compreensão ampla de epistemologias, de política, de interculturalidade crítica (WALSH, 2008; 2009), de descolonialidade (FIGUEIREDO, 2009; 2010). Para isso, temos que pensar os componentes educativos: o ensino-aprendizagem e seu propósito; os conteúdos e sua finalidade; os meios e suas consequências; a avaliação e seus impactos. Esse processo implica em envolver amorosamente seus/suas participantes, os conhecimentos e atitudes que teriam como intuito a manutenção do que deve ser mantido e a modificação do que precisa ser transformado (FIGUEIREDO, 2014, p. 35).

Para Figueiredo (2014, p. 37), “dialogicidade é compartilhar palavra plenificada de sentido pela vida experienciada. Intencionada e pautada em atividades criadoras, contextualizada, novas leituras, em saberes construídos por meio de parcerias”. Portanto, entende-se que

dialogicidade que se torna freirianamente indissociável da Amorosidade, que lhe constitui e lhe possibilita como pré-requisito, tal como se necessita de terra e de água para plantar e comer, de ar para viver. Em outras palavras, encharcado de significados descolonializantes, para que exista diálogo torna-se essencial a amosidade recheada de humildade que reconhece nossas limitações e precisão d@ outr@ para nos mostrar nossa própria orelha; e fé nos homens, quanto a sua capacidade intrínseca de ser mais, de se fazer, de ser autor(a) de sua própria marcha (FIGUEIREDO, 2014, p. 37).

Sendo assim, para o autor, do diálogo decorre a confiança, a esperança e a criticidade, como já disse Paulo Freire (2005). Afinal, “a confiança é uma consequência do amor, da humildade e da fé n@ outr@. Com ela, avançamos por meio das relações constituintes de grupos aprendentes, epistêmicos. A esperança, por sua vez, é fruto da condição humana de

seres inconclusos, seres de busca, seres que tecem saberes” (FIGUEIREDO, 2014, p. 37). Para Figueiredo,

os pressupostos dialógicos fluem das reflexões formuladas pela Perspectiva Eco-Relacional em conexão com os princípios dialogais que Paulo Freire nos ofereceu. Estes atuam como geratriz uma relação de simpatia, de eco-relações, em si implicitamente dialógicas. Assim, saliento a dialogicidade como essência da educação, como prática da libertação. E esta constante busca da liberdade se faz na comunicação entre os seres em relação. E quando @s dialogantes se relacionam assim, se fazem crític@s na busca da razão de ser dos acontecimentos, dos fatos, das situações. Por isso, só o diálogo autêntico comunica verdadeiramente. Diálogo pressupõe relação entre ‘diferente-iguais’, numa horizontalidade, num projeto de interesses compartilhados. Como se fosse uma dança... Uma música compartilhada a escuta comum... é o enriquecer-se com @ outr@. E enriquecer-se com @ outr@ é um ato de amor (FIGUEIREDO, 2014, p. 37-38).

Na esteira deste paradigma dialógico, é cabível vislumbrar potencialidades do mundo no qual seja possível viver a solidariedade cotidiana. A perspectiva assumida por Figueiredo (2014, p. 39 – 40), corroborada aqui, entende que “começa-se a reconhecer quanta diferença faz o trabalho que se dá na ordem capitalista marcada pela competição e a experiência do trabalho coletivo empregado pela lógica da solidariedade”. Diante dessa última, compreendemos que as intervenções pedagógicas entre os sujeitos das classes multisseriadas aprendem, de acordo com Souza et al. (2016), dispositivos pedagógicos que são construídos cotidianamente pelos diferentes sujeitos da escola, mediante ações colaborativas.

Para Moreira (2005), por exemplo, a agricultura familiar deve ser um meio de vida e um instrumento de criação de emprego que assegure o bem-estar e eleve o nível de vida de populações. A revalorização do campo e da natureza, como nos movimentos ecológicos, nos grupos que propugnam formas de vida rural e de trabalho agrícola, está na escola do diálogo e da troca cultural. Essa escola certamente oferecerá uma educação diferenciada, não porque devem, mas porque podem.

O ensino, segundo o mesmo autor, deveria ser mais flexível e culturalmente adaptado do que é, tanto no campo quanto na cidade. A escola deveria ser uma instituição do diálogo cultural não só com o aluno, mas também com a comunidade de referência, a que pertencem os alunos. A ideologia do educador, no campo, é, via de regra, a ideologia que considera a cultura, os costumes, o saber da população que ele quer educar.

Nas marchas do MST, exemplo trazido por Figueiredo, isto fica evidente, pois “em meio as cantorias, violão, poesias, encenações, é vivida a mística, a experiência, o tornar-se sensível aos fenômenos, observar a curiosidade epistêmica diante deles, fatos que instigam a estudar para além da prescrição ditada de fora, mas em resposta ao anseio de conhecer

compartilhado. E estas são ações necessárias para que o cotidiano da escola se faça desafiador” (FIGUEIREDO, 2014 p. 39-40).

É possível compreender, a partir de Figueiredo (2014, p. 42), que “as mobilizações podem funcionar como métodos de aprendizagem-ensino potencializadores da consciência libertadora de um sentido de cooperação; de engajamento na busca por reconhecimento de nossa própria condição de ser mais na relação com @s outr@s que liberta, transforma e permite existência desse mundo em que podemos verdadeiramente amar”. Acreditamos, assim, que aprender é um processo colaborativo, com a permuta e a socialização de saberes, com a construção coletiva do conhecimento.

Pela interação entre os sujeitos, como elemento potencializador da aprendizagem, considera-se que nas diferentes opiniões, concepções e opções pedagógicas existe a possibilidade de construção de diferentes estruturas, novos conceitos e novas representações sobre o aprender. Então, entende-se como pressuposto para esta pesquisa, pensar a escola como uma organização aprendente, que possibilita aos seus sujeitos espaços de reflexão, discussão e construção a partir do coletivo. No mesmo sentido, Silva; Camargo; Paim (2008, p. 7) indicam que, nas classes multisseriadas,

apesar das condições precárias, do escasso material, da formação que poderíamos considerar insuficientes de seus professores, em muitas delas acontece um trabalho de qualidade, com aprendizagem significativa por parte dos alunos (SILVA; CAMARGO; PAIM, 2008, p. 7).

Os autores concordam que um conjunto de fatores, tais como, o compromisso com a comunidade e a consciência política de alguns professores, aliada à busca de formação, entre outras coisas, desempenham um papel importante nas classes multisseriadas das escolas rurais. Sendo assim, essas questões merecem ser mais bem investigadas para que se produza um conhecimento acadêmico capaz de influenciar, inclusive, na formulação e no desenvolvimento de políticas públicas que aperfeiçoem ainda mais o trabalho desenvolvido nas escolas do rurais, em classes multisseriadas. Por tudo isso, compartilhamos com Souza (2012, p. 27-28) o desejo de que esta pesquisa possa

contribuir para a ampliação das pesquisas sobre (auto)biografia e suas relações com as diversas ruralidades que constituem o território brasileiro, ao possibilitarem formas de enfrentamento e de consolidação de políticas que etendam outros olhares, implicações e partilhas sobre os sujeitos que vivem, significam e materializam os espaços rurais e das escolas rurais no Brasil.

Acreditamos que os projetos em torno do movimento das escolas rurais incidem não só nas escolas, mas também no meio social, cultural e econômico em que elas estão situadas.

Implicam na formação de professores e alunos com base na intervenção local, no trabalho coletivo, envolvendo diversos sujeitos sociais e intergeracional, na sensibilização, na problematização e na busca conjunta de soluções para problemas historicamente constituídos no nosso país. Conforme Meurer; De David (2012, p. 510),

queremos argumentar que os movimentos sociais são importantes para que o processo de abertura e troca efetive-se, pois possibilitará a realização de novas leituras de mundo por parte de educadores e educandos. Ambos terão que aprender uns com os outros, com as suas experiências e poderão transformar a escola em espaço-tempo em que ditas experiências sejam compartilhadas, as quais poderão ser ponto de partida para a leitura e a escrita de mundo e, se articuladas com os saberes científicos, poderão ser compreendidas e servir de instrumento de emancipação desses sujeitos.

Para que essa ideia venha a ter êxito, é necessário compreender o ambiente rural como uma das diversas heranças culturais com que convive a população brasileira, compreender a educação rural, das classes multisseriadas, como a educação do diálogo com a diversidade cultural, com as peculiaridades sociais, no oferecimento à população de uma rede significativa na instituição de estímulos que assegurem a ida das crianças à escola e que façam da escola um objetivo de vida convincente e emancipatório.

Perceberemos, no Capítulo 3, que os colaboradores desta investigação compreendem que valorizar a educação implica em um meio de emancipação da pessoa. Sendo assim, compartilhamos com Souza (2011; 2012; 2013; 2015; 2016) o entendimento da necessidade de novos olhares para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, de modo que estas tenham maior vinculação com a identidade rural dos estudantes e sejam mais significativas e articuladas com princípios de uma educação emancipatória.

4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Os encaminhamentos metodológicos são trazidos a partir da pesquisa qualitativa, depois são apresentados os relatos (auto)biográficos, com história de vida como escolha do método e Compreensão Cênica como caminho de análise. Finalmente, por se tratar de uma investigação acadêmica que envolve seres humanos, algumas considerações sobre ética na pesquisa também são elencadas.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa. Conforme Bogdan; Biklen (1994, p. 11), “um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Essa abordagem foi designada como investigação qualitativa. Para Bogdan; Biklen (1994, p. 16), os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, “ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto”.

Lüdke; André (1986, p. 18) sugerem que a pesquisa qualitativa se “desenvolve numa situação natural, é rica de dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma completa e contextualizada”. Não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

Além disso, a pesquisa qualitativa foi escolhida como recurso metodológico porque a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa constitui-se num elemento significativo nesse tipo de investigação, conforme estudos desenvolvidos por Bogdan; Biklen (1994), Antunes (2001, 2013) e Deslandes (1994), pois permite uma aproximação com os colaboradores da pesquisa, possibilitando um conhecimento mais profundo do contexto sociocultural no qual eles estão inseridos.

4.2 RELATOS (AUTO)BIOGRÁFICOS: HISTÓRIA DE VIDA COMO ESCOLHA DO MÉTODO

Dentro da abordagem qualitativa, trabalhamos com o método (auto)biográfico, a partir das histórias de vida de três professores, os quais nasceram no município de Alegrete, no interior do estado do Rio Grande do Sul e atuaram/atuam em escolas do campo dessa localidade. A primeira personagem desta tese está aposentada e os dois últimos, atualmente, atuam como docentes efetivos do Instituto Federal Farroupilha – *Campus Alegrete*, em disciplinas que compõem o componente curricular da área agrária.

Para concretização deste trabalho, primeiramente, os personagens foram contatados e as intenções da minha pesquisa foram apresentadas. Inicialmente para o Professor Edi, depois para a Professora Enir e, por último, ao Professor Rafael. Em seguida, a exemplo da maneira como eu já procedi na escrita da dissertação, a minha história de vida foi disponibilizada aos professores, para depois tomar conhecimento da deles.

Dentro dessa corrente de discussões, Souza (2006, p. 25) traz história de vida e formação como “arte de contar e trocar experiências, além de considerar as relações entre as histórias de vida do professor e a história de vida do pesquisador, as quais confrontam-se, negam-se, confirmam-se, convergem-se, entendendo essas relações como uma troca de experiência que dá vida e credibilidade à pesquisa educacional”. Nesse sentido, o autor citado afirma:

as histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e de formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica de formação do adulto, a partir dos saberes tácitos e experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si (SOUZA, 2006, p. 25).

Souza (2006, p. 26) sugere “o pensamento reflexivo, os saberes da experiência, o autoconhecimento e a autorreflexão como elementos indispensáveis nos relatos pessoais de professores, considerando que, nas histórias de vida, quem decide o que deve ou não ser contado é o próprio ator, a quem cabe o “dizível” da sua história, a subjetividade e os percursos de sua vida”.

Concordamos com Brancher; Fortes de Oliveira (2006, p. 109-110) quando eles colocam que “trabalhar com História de Vida é desenvolver um processo onde um narrador relata as experiências que ele considera mais importantes em sua trajetória”. E para que isso se efetive:

é necessário que se estabeleçam relações de comunicação e de poder entre os dois sujeitos envolvidos, sendo que estas relações podem influenciar nas narrativas autobiográficas. É preciso que o colaborador da pesquisa se sinta à vontade e tenha o desejo da realização do trabalho (BRANCHER; FORTES DE OLIVEIRA, 2006, p. 110).

A proposta da cena 1 da Compreensão Cênica vem ao encontro do estabelecimento das relações de comunicação entre os envolvidos no processo de construção das informações e ressalta justamente essas relações. Percebemos a vontade e o desejo dos personagens dessa investigação no compartilhar das histórias de vida.

Dentro desse contexto, nesta pesquisa surge uma proposta cuja perspectiva central é a pessoa do professor, as suas relações intra e extraescolares. No entanto, o interesse pelos aspectos subjetivos envolvidos na vida dos personagens não é apenas preocupação da área da educação, é também motivado pelas mudanças paradigmáticas. Entende-se, assim, que a subjetividade das narrativas de professores é objeto de conhecimento científico. Nesse sentido, Bueno (2002, p. 19) apresenta duas noções: a de práxis humana e a de atividade sintética.

Toda práxis humana é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais, “interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante” [...]. Assim, mediante um processo de interiorização e exteriorização é explicitado o caráter dinâmico da subjetividade no âmbito de seu pensamento, de modo semelhante ao que essa questão foi abordada pela filosofia sartriana. Atribuir esse caráter à subjetividade significa, além disso, admitir que a vida humana e mesmo cada um de seus atos se manifeste como a síntese de uma história social (BUENO, 2002, p. 19).

Dessa forma, a práxis humana é o resultado das apropriações que os indivíduos fazem das relações sociais. Nessa perspectiva, acreditamos que na história de vida de um professor, marcada fortemente pela subjetividade, subjaz a noção de sociedade, de coletivo, sintetizada e manifestada através dos relatos (auto)biográficos.

Mesmo o professor sendo uma pessoa, com características próprias e individuais, as suas relações sociais transformam a sua história na história dos outros e a história dos outros dentro da sua própria história. Isso implica que o indivíduo é também um fenômeno social. Aspectos importantes de sua sociedade e do seu grupo, comportamentos e técnicas, valores e ideologias podem ser apanhados através de sua história (BELLO, 2002, p. 26-27).

O estudo das histórias de vida é importante especialmente na perspectiva de Goodson (2000), que confirma a necessidade de se garantir que a voz do professor seja ouvida, preferencialmente, em voz alta, de forma bem audível e bem articulada. Não resta dúvida de que a objetividade científica, tradicional, mecânica tem contribuído para que a subjetividade

não seja considerada elemento essencial na pesquisa. Por outro lado, a pesquisa educacional, nos últimos anos, como se viu anteriormente, tem buscado a experiência do professor, como um trajeto possível para se chegar à compreensão de sua formação, tanto como pessoa, quanto como profissional. Assim, conforme Goodson:

as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática (GOODSON, 2000, p. 73).

As histórias de vida dos professores têm se constituído atualmente em matéria estudada não apenas pela educação, mas pela psicologia, pelas ciências sociais, pela história, entre outras ciências, o que revela que essas histórias ganharam *status* de cientificidade. De acordo com Nóvoa (2000, p. 18), “existem outras pertinências que dão sentido ao desenvolvimento de modalidades de investigação e de formação que se relacionam com as dimensões pessoais e profissionais que se juntam às razões científicas”.

E, de fato, é isso que estabelece a cientificidade exigida nas pesquisas educacionais. Desse modo, as histórias de vida mostram-se como um método importante de tornar públicas as vozes dos professores. Em cada narrativa é possível entender como a experiência se torna algo capaz de transformar a realidade presente. Segundo Galvão (2005):

[...] as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; têm lugar num contexto significativo; apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; geralmente está envolvida uma lição de moral a ser aprendida; podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência (GALVÃO, 2005, p. 331).

Galvão (2005, p. 331) afirma que essas razões creditam ao “método (auto)biográfico seriedade, criticidade e análise de contexto, proporcionando à pesquisa credibilidade, originalidade e autenticidade. Credibilidade no que concerne ao conhecimento experiencial de cada narrador. Originalidade naquilo que cada história contém de novidade. E autenticidade no resultado das análises”.

Trabalhar com relatos (auto)biográficos, “parece possuir como recurso metodológico um potencial de compreensão bastante fecundo. [...] esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências [...] e das trajetórias [...] e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual” (CATANI, 1997, p. 18).

A partir dessa visão, entendemos que reconstruir as histórias pessoais do professor e o seu envolvimento com os outros contribui, também, para a formação profissional daqueles

que ouvem as vozes dele. Portanto, os relatos (auto)biográficos foram selecionados como instrumento de construção de informações porque no debate sobre a formação de professores possibilitam, de acordo com Oliveira (1997 p. 56), “darmos a voz aos sujeitos que constroem sentidos sociais e individuais frente à docência, percebendo como estes se autotematizam”.

Antunes (2007, p. 8) considera que “a reconstrução de histórias pessoais, analisando aspectos educacionais, crenças, e valores, pode contribuir para melhorar qualitativamente a prática docente individual e, em consequência, a prática docente no sentido mais amplo”.

Considerando tudo o que foi exposto acima, destacamos como instrumento de construção de informações os relatos (auto)biográficos dos professores que assumiram o papel de personagens dessa pesquisa, que segundo Nóvoa (2000, p. 23), “constituem-se em uma forma de respeitar e ouvir a voz dos sujeitos da investigação, que na maioria das vezes, encontra-se silenciada e ignorada”.

Nessa perspectiva, os personagens apresentaram suas histórias refazendo, contando, narrando as suas trajetórias em um determinado tempo, considerando os fatos que julgaram relevantes e pertinentes para serem expostos. A partir disso, para Brancher; Fortes de Oliveira:

o trabalho meticuloso do pesquisador reside, também, em traduzir todo esse quebra-cabeça, montando, categorizando e tratando as peças a partir dos aportes teóricos escolhidos. Esta é uma das etapas da pesquisa, na qual o qualitativo estará sendo garantido pelo trabalho criativo e consistente do pesquisado em tecer articulações entre o material empírico e as fontes teóricas, entre o particular e o geral, entre o específico e o momento histórico, a partir do qual as falas estão sendo produzidas (BRANCHER; FORTES DE OLIVEIRA, 2006, p. 111).

No projeto desta tese, arguido em agosto de 2015, foi previsto que “as histórias de vida poderão conter diversas passagens das trajetórias individuais: vivência familiar, escolar, outros eventos e acontecimentos da vida pessoal; mesclados com as dimensões coletivas que ocorrem concomitantemente às voltas. E, tudo isso, será levado em conta para a elaboração dessa investigação”. Foi exatamente o que aconteceu, como pode ser verificado através da transcrição das (auto)biografias analisadas.

É importante esclarecer que a problemática relativa à produção de conhecimentos verdadeiros, remota e clássica, adquire contornos bastante especiais quando se tomam como fontes para estudos os materiais (auto)biográficos. A questão se configura, conforme Catani (2014, p. 31), “muito menos em termos de veracidade que se opõe à falsidade do que em termos de saber quais verdades valem para quais saberes e fontes”. Trata-se, sem dúvida, de conhecer aqui as condições sócio históricas de produção de materiais. O jogo da análise torna-

se, então, uma tentativa de alternar a busca da compreensão das condições externas e das internas que tão bem se exprimem nas formulações do texto (auto)biográfico.

4.2.1 Compreensão Cênica como caminho de análise

A partir de 2000, tanto para construir os dados e informações de enunciados orais e escritos, como para analisá-los, os estudos orientados pela Professora Doutora Maria Helena Menna Barreto Abrahão tomaram por prática a exploração da base teórico-metodológica em Santamarina; Marinas (1994), complementada por Marinas (2007), visando à busca do conhecimento do objeto de atenção de estudo mediante uma Compreensão Cênica.

Abrahão (2014, p. 58) expõe que “na obra de 2007, Marinas amplia o conceito de *compreensão cênica* e nele inscreve a *palavra dada* e a *escuta*”. Esse giro epistemológico tem permitido associar dimensões teóricas e práticas metodológicas apreendidas junto a esses autores com uma análise reflexiva abrangente.

Segundo Abrahão (2014), “coerente com a corrente teórica que sustenta o processo de produção de informações na construção das histórias de vida”, Santamarina e Marinas propõem, para o processo de interpretação, procedimentos de análise que:

descartam os que seriam utilizados pela corrente positivista, bem como aqueles pela corrente interacionista, quais sejam, uma visão estruturalista de análise que privilegia a saturação de um modelo que opera fundamentalmente com fonte documental, determinista, analisada à exaustão sem interessar-se pelas peculiaridades biográficas que um trabalho de campo pode proporcionar, no primeiro caso, e aqueles que utilizam uma interpretação que supõe estar um texto dado e acabado, tratando tão somente de descobrir, por meio de uma análise em detalhes e profundidade, sentidos ocultos nesse texto, ficando a História de Vida reduzida ao texto como produtor de sentidos, no segundo caso. No processo de interpretação dos dados e informações postulam uma concepção em que as categorias de sujeitos são entendidas como espaço de enunciação, em que os elementos pertinentes vão se desenhando na medida da relação das narrativas com seus contextos. A esse modo Santamarina e Marinas (p. 270) chamam *compreensão cênica* (ABRAHÃO, 2014, p. 60)²⁷.

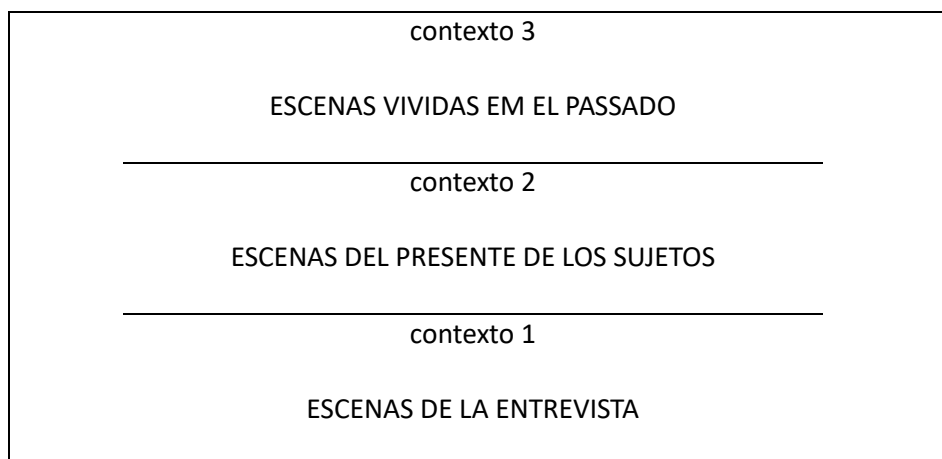
Considerando o que é proposto por Abrahão (2014, p. 60), “esta compreensão privilegia, ao invés da estrutura amostral de uma história segundo o sentido originário dos textos ou dos elementos de profundidade de seus sentidos ocultos, o entendimento de que a origem e o sentido profundo dos textos é algo que construímos *pari passu*, diuturnamente”. Santamarina; Marinas enunciam o que denominam de três planos da Compreensão Cênica:

²⁷ As citações dos autores Santamarina e Marinas, originalmente escritas em Língua Espanhola, são de tradução nossa.

o contexto vivido no passado, que comporta a totalidade de referenciais biográficos e sociais dos sujeitos entrevistados; o contexto do presente dos sujeitos, que supõe as redes de relações sociais do presente dos sujeitos, desde as que elaboram mediante a concreta situação de entrevista, estabelecendo seu sentido para o presente; o contexto da entrevista, que supõe as formas de acordo e cooperação para a efetivação da própria narrativa: relação de escuta e transmissão em reciprocidade como condição para a reflexão. A *comprensão cênica* propicia interpretar o processo no qual os sujeitos "re-atualizam, re-elaboram o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais" das histórias (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p. 272).

Os autores postulam o que denominam de três planos da Compreensão Cênica: o contexto vivido no passado, o contexto do presente dos sujeitos e o contexto da própria entrevista, nominando-o como “cena”, dando a ele o peso específico da relação de escuta e narrativa em reciprocidade, como condição para a reflexão, supondo as formas de acordo e cooperação para a efetivação da própria narrativa, como apresentado na figura a seguir.

Figura 29 – Comprensión escénica de la historia de vida y de la historia oral temática



Fonte: Santamarina; Marinas (1994, p. 271).

Ao encontro do que propõe Santamarina; Marinas (1994), Abrahão (2014) acredita que considerando tanto o momento da enunciação, como o sentido do enunciado, "trata-se de interpretar as histórias nos jogos e dimensões de sua tessitura (contexto é o que está tecido com), mas também na dimensão da construção do sujeito [...] para situar as histórias de vida em seus sujeitos e processos plurais". Esses autores advertem que o trabalho com história de vida em contexto exige "uma redefinição mais aberta das fases de todo o processo de investigação" e que nos "encontramos com histórias de pessoas e de grupos cujo sentido contribuimos para estabelecer".

Santamarina; Marinas (1994, p. 284) apresentam a origem da expressão Compreensão Cênica no capítulo intitulado “Histórias de vida y história oral”, o qual compõe a obra

“Métodos e técnicas cualitativas de investigación em ciências sociales”. A elaboração do nome se dá a partir de Habermas e Lorenzer:

o termo é uma elaboração nossa a partir de um conceito que Habermas e Lorenzer empregam no contexto da análise da comunicação distorcida nas sociedades complexas. A incorporação da perspectiva psicanalítica não se restringe ao campo meramente clínico, se não na análise de suas possibilidades emancipatórias: de reconstrução da comunicação (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p. 284).

A terminologia vem da perspectiva psicanalítica. Os autores sugerem que para compreender o processo da produção narrativa, é necessário entender as histórias de vida em um sistema, alcançando um caráter dialético sem ser desvinculadas do momento da enunciação e do enunciado, sendo tratadas como histórias pessoais/coletivas que se constroem dentro dos condicionantes micro e macroestruturais do sistema social.

Por acreditar que o modelo de Compreensão Cênica contribui significativamente como caminho metodológico para as reflexões no processo de busca e produção de dados e informações na construção de histórias vividas, superando a visão positivista, nas quais as histórias são entendidas como uma narrativa linear, em detrimento da reconstrução do processo de produção dos relatos, ele foi escolhido como caminho de análise.

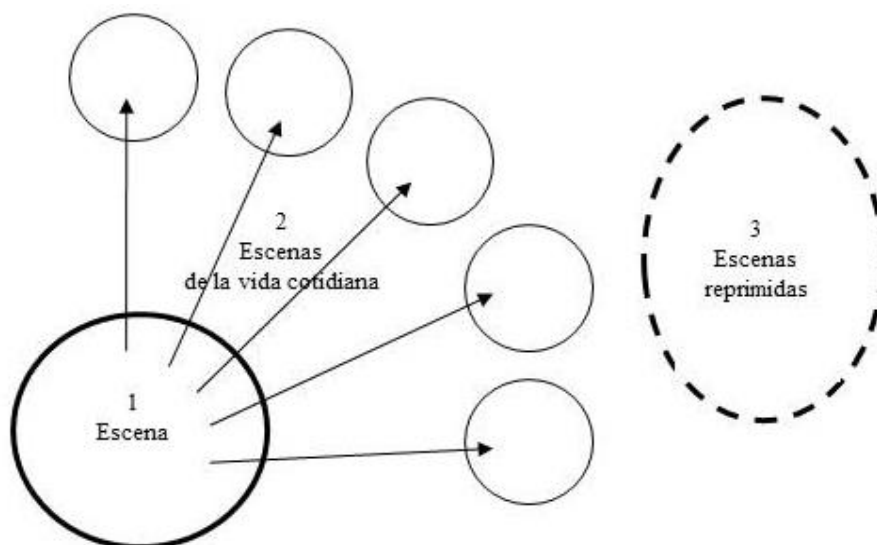
Ainda, porque a Compreensão Cênica supera, também, a visão interacionista, na qual o que importa é a construção dual de situações no processo de produção de narrativas, abstraindo da reflexão o contexto dos próprios enunciados, deixando de fazer emergir as relações macros sociais, políticas, culturais e econômicas, as quais ultrapassam a situação de interação na qual as histórias de vida produzem sentido.

A partir desta escolha, entendemos que os contextos da entrevista são construídos em comum acordo de cooperação, empatia, cuidado e respeito pela trajetória (auto)biográfica. Os contextos, peculiares de cada sujeito, implicam a importância da interpretação cuidadosa.

A escuta e a pluralidade de planos existenciais e espaço-temporais do sujeito desempenham um papel central que convém refletir em cada tarefa de investigação. Marinas (2007, p. 118-119) insere, “como parte constituinte desse sistema dois constructos de inegável potência operativa: a *escuta* e a *palavra dada*”.

Mediante a figura que segue, Marinas (2007, p. 118) representou o modelo da Compreensão Cênica:

Figura 30 – Modelo da Compreensão Cênica



Fonte: Marinas (2007, p. 118).

Marinas (2007, p. 118-119), destaca que a Compreensão Cênica implica em perceber o relato não como uma história linear, cumulativa, mas como um repertório de cenas. Delas, a primeira [E1] é a que está envolvido na escuta, o narrador e o entrevistador. As cenas 2 [E2] são as que formam parte da vida cotidiana de quem narra, suas posições como emissor e receptor atravessam de volta à cena 1 na medida em que ela se atualiza. Nesse jogo entre as cenas 1 e 2 se dá a possibilidade de passar a emergência das cenas 3, reprimidas ou esquecidas [E3].

Nessa ótica, a narrativa constitui um “repertório de cenas” e o foco da análise será colocado sobre cada cena e na relação delas, nos jogos estabelecidos entre elas:

- 1) A cena da enunciação, valorizando o circuito entre palavra dada e escuta;
- 2) As múltiplas cenas do cotidiano no contexto espaço/temporal do tríplice presente (RICOEUR, 1994), um cotidiano não circunscrito ao aqui e agora, e sim estabelecido na relação entre passado, presente e futuro; e
- 3) As cenas chamadas pelo autor de reprimidas, mas que no contexto do presente trabalho, tomamos como implícitas, ou seja, os não ditos, os silêncios, as pausas (MARINAS, 2007, p. 118).

No processo dos contextos compartilhados pelo autor, compreendemos o sujeito se constituindo no relato de muitas maneiras, formando uma pluralidade de cenas, sendo efeitos e condições da linguagem na reprodução memorialística de fatos vividos. Isto implica relacionarmos sujeito-escuta-produção narrativa, pois a Compreensão Cênica possibilita inúmeras configurações reveladas e ocultas.

Acreditamos, nessa direção, compreendermos a complexidade de uma pesquisa (auto)biográfica, imersa na subjetividade, percebendo os diferentes contextos vividos no passado, no contexto presente e durante o contexto da entrevista, havendo um compartilhamento consentido de saberes.

As narrativas são ressignificadas no momento da palavra dada, reconstrutiva e seletivamente, pela memória, materializada na linguagem, que media a relação narrador/ouvinte. Abrahão (2014) descreve a multiplicidade de cenas e contextos vivenciados durante o percurso das trajetórias de vida, implicando a construção de sentido de uma vida:

[...] Entendemos que as trajetórias narradas proporcionam a construção de sentido de uma vida – a narração dessa trajetória não é resultante do que realmente ocorreu em termos de experiências e aprendizagens, mas é resultante da organização desses elementos como um argumento com dimensão temporal, espacial e de múltiplas relações sociais (ABRAHÃO, 2014, p. 68).

Em concordância com Abrahão, acreditamos que, não qualquer escuta. Precisa ser atenta. Sem escuta de qualidade, portanto, a narrativa torna-se vazia, monológica, ou, no limite, simplesmente não existe. A relação entre escuta e palavra dada, parece crucial para a construção de uma história de vida. Marinas (1994, p. 21) escreve, "palavra dada significa que já não é de quem fala. Já não é minha e já não retorna a mim senão em vínculos com o outro". Por isso, "não podemos acabar por entender o que significa palavra dada sem ter em conta as determinações institucionais da escuta".

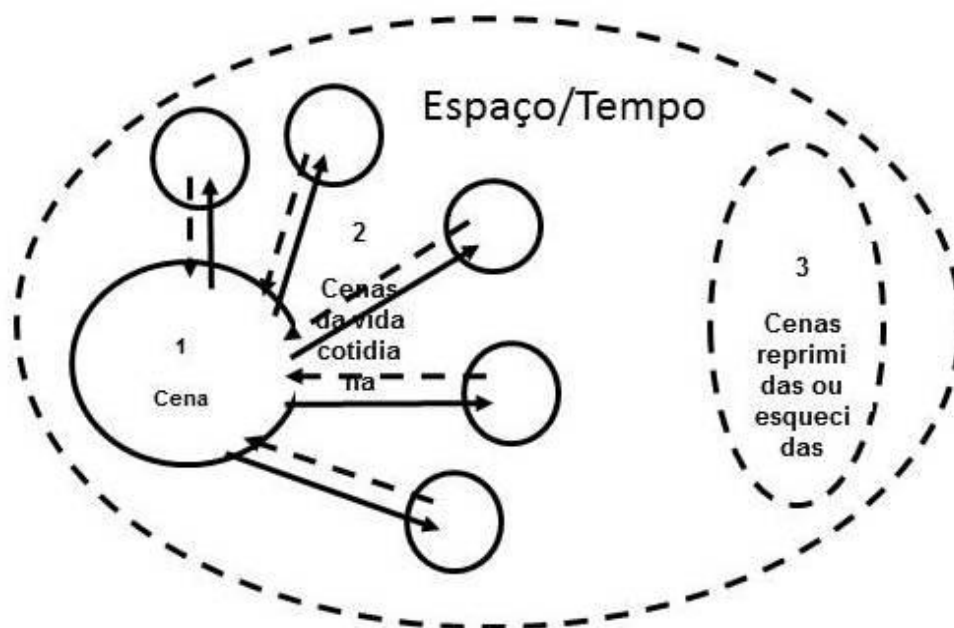
Além disso, é fundamental dizer que palavra dada tem valor moral, inseparável do rigor metodológico. Por isso, conforme abordado em Marinas (2007), "investigar histórias de vida é *escutar*" (ABRAHÃO, 2014, p. 62). Considera-se, nos estudos realizados através da (auto)biografia, que "escutar não é obstruir, não é interromper, nem com *saber* (sobre o tema), nem com *interpretação* (de quem fala) porque quem está falando concede a palavra dada cujas dimensões e implicações não conhece em sua totalidade, nem sequer parcialmente".

Por isso, "quem escuta zela para que a palavra não finda, não se cristalize, não se converta no dito, mas que ela permaneça nas histórias, o acento no sujeito, a atividade sempre nova, - em algum sentido arriscado – do dizer", conforme Marinas (2007, p. 20), resgatada por Abrahão (2014, p. 62).

Para a mesma autora, existe relação significativa entre narração e escuta, "visto que aquele que narra sua história *se vê interpelado por ela*, não só pelo que Marinas denomina de núcleo do feito, mas, igualmente pelas dimensões periféricas do que aconteceu". Isso implica que as narrativas orais e escritas requerem a interpretação embasada do pesquisador (ABRAHÃO, 2014, p. 70).

O Modelo da Compreensão Cênica trouxe significativa contribuição para esta tese. Da mesma maneira a releitura proposta por Abrahão (2014, p. 69), na figura a seguir, em que “as cenas se constroem, segundo tempos e espaços biográfico-narrativos e se interfertilizam para uma compreensão mais orgânica do fenômeno de nossa atenção”.

Figura 31 – Compreensão Cênica, segundo a interpretação de Abrahão sobre o constructo de Marinas (2007, p. 118)



Fonte: Abrahão (2014, p. 69).

Abrahão (2014), ao perceber que os movimentos se “interfertilizam”, acrescenta as flechas pontilhadas, mostrando o movimento dos conteúdos simbólicos do inconsciente que afetam as cenas reais do consciente, permitindo uma imbricação nos processos subjetivos imersos na linguagem oral, escrita e imagética. A releitura foi apresentada em 2014, no VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), no Rio de Janeiro, com o título “Fontes orais, escritas e (áudio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica. O *studium* e o *punctum* possíveis”.

Abrahão, na presença do autor Marinas, compartilhou a releitura, adentrando pesquisas com fotografias como forma de conhecer e compreender os contextos vividos nos processos de formação de professores. A partir da exposição de Abrahão, quando me fiz presente, surgiu o interesse em conhecer mais sobre a Compreensão Cênica para utilizá-la no caminho da análise das histórias de vida dos personagens desta tese.

Retomando o citado, o autor reflete sobre a relação dialética entre “a palavra dada e a escuta atenta”, salientando que a palavra não é mais propriedade de quem fala. Ao se

pronunciar, falando ou escrevendo, coloca-se em um círculo virtuoso capaz de gerar novas interpretações, uma história que assim se abre para que outros possam produzir novos sentidos e novas significações.

A pesquisadora Inês Bragança (2014; 2016) compartilha as ideias desenvolvidas por Santamarina; Marinas (1994), Marinas (2007) e Abrahão (2014) nas investigações do doutorado e do pós-doutorado. A busca de um significado implica em ressignificações mobilizando a memória, os desejos, os projetos de vida e projetos de inovação, vivenciados no Brasil e em Portugal.

Articulando ao sintoma biográfico, encontrei no autor reflexões sobre as especificidades da história de vida e da história oral. A primeira “se reserva a indagação do relato de vida e de seus documentos, isto é, à totalidade da vida de quem fala desde que nasceu até o momento presente, e da escuta”; já a segunda “tem um sujeito plural, embora nas entrevistas tornam-se um em um, logicamente, e não recorrem à totalidade da vida, mas a um processo social concreto que é comum à totalidade”. Na história de vida, há uma temporalidade alargada e um foco dirigido à “vida, em suas tramas individuais e coletivas, como um *locus* privilegiado de compreensão dos processos humanos e sociais”; e na segunda há a perspectiva de um recorte temporal e temático, visando à “compreensão de determinados fatos, momentos ou contextos históricos” (BRAGANÇA, 2014, p. 134).

Na narrativa (auto)biográfica vivenciamos, assim, um circuito entre a palavra dada e a escuta atenta, que caminha na construção de uma aliança entre narrador e ouvinte, favorecendo, segundo Marinas (2007), a escuta sensível. No caminho da análise pela Compreensão Cênica temos acesso a um conjunto de cenas, algumas inacessíveis, outras ruidosas, umas visíveis e claras, outras enigmáticas.

Assim, os autores citados propõe a Compreensão Cênica como caminho de interpretação das fontes narrativas (auto)biográficas. O caminho percorrido ao longo do texto visa a inspirar reflexões sobre a construção e a análise das fontes (auto)biográficas dos três personagens desta tese, abertas a caminhos que reafirmem a *palavra dada e a escuta atenta*, não apenas na interpretação do mundo, mas na (trans)formação dos sujeitos envolvidos.

4.3 APRESENTAÇÃO DOS PERSONAGENS

Três personagens protagonizaram a construção desta investigação, nos quadros abaixo estão apresentados cada um: Professora Enir Goulart (a avó), Professor Edi Vernei Souza Goulart (o pai) e Professor Rafael Ziani Goulart (o neto).

Quadro 10 – Professora Enir Goulart

Professora Enir Goulart
<p>A primeira personagem apresentada nesta tese é a Professora Enir Goulart. Ela nasceu em 1934 no município de Alegrete, interior do estado do Rio Grande do Sul. Coursou a Educação Básica e o Ensino Superior, Curso de Pedagogia na cidade natal dela. Atuou no magistério por mais de 30 anos, especialmente nas escolas rurais, em classes multisseriadas. Contribuiu significativamente à educação do campo, aos alunos que por ela passaram. É sinônimo de protagonismo, fortalecimento e emancipação de trabalhadores do campo. Hoje está aposentada. É mãe do Professor Edi Goulart e avó do Professor Rafael Goulart.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 11 – Professor Edi Vernei Souza Goulart

Professor Edi Vernei Souza Goulart
<p>O Professor Edi Vernei Souza Goulart é o segundo personagem desta investigação. Ele nasceu em 1959 na cidade de Alegrete/RS. Frequentou a Educação Básica nesse município, na zona rural e na zona urbana. É graduado em Medicina Veterinária, pelo Centro de Ciências Rurais da Universidade Federal de Santa Maria desde 1979. Fez o Curso de Formação de Professores para Disciplinas Especializadas do Ensino de Segundo Grau - Formação de Professores, pela Universidade da Região da Campanha em 1990. É especialista em Organização Escolar pela Universidade da Campanha em 1996. É Mestre em Zootecnia, pela Universidade Federal de Pelotas desde 2014.</p> <p>O Professor Edi desempenha atividades profissionais como docente da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, na Área de Zootecnia, no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Farroupilha - <i>Campus</i> Alegrete, um dos campus agrícolas do Instituto. Ele desenvolve atividades na área de Suinocultura, Ovinocultura, Bovinocultura de Corte e de Leite, Forragicultura, Tecnologia de Rações, Criações Alternativas, Planejamento e Projetos, Cooperativismo e Administração Rural, além de atuar em cargos administrativos como Coordenador Geral de Ensino, Coordenador Geral de Produção e Pesquisa, Diretor do Departamento de Desenvolvimento Educacional e Diretor Geral Substituto. O Professor Edi é filho da Professora Enir e pai do Professor Rafael.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 12 – Professor Rafael Ziani Goulart

Professor Rafael Ziani Goulart
<p>O terceiro personagem desta pesquisa é o Professor Rafael Ziani Goulart. Ele, assim como sua avó e seu pai, nasceu em Alegrete, no ano de 1989. Iniciou a Educação Básica em Alegrete e a concluiu em Santa Maria. É Engenheiro Agrônomo desde 2010 e Mestre em Ciência do Solo desde 2012, pela Universidade Federal de Santa Maria. Fez o Curso de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica, do Programa Especial de Graduação, pela Universidade Federal de Santa Maria, em 2012. É docente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha - <i>Campus</i> de Alegrete.</p> <p>Atualmente também é doutorando do Programa Pós-Graduação em Ciência do Solo da Universidade Federal de Santa Maria. Ele atua principalmente nos seguintes temas: manejo de soja em ambiente de várzea, uso, manejo e conservação do solo com o uso de plantas forrageiras, produção de forragem, melhoramento de campo nativo, integração lavoura-pecuária, compactação, estrutura e compressibilidade do solo. Apesar de não ter estudado em escola do campo, ele tem uma ligação muito forte com o meio rural, conhece, admira e se inspira na história de vida dos avôs e dos pais. O Professor Rafael é neto da Professora Enir e filho do Professor Edi.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO

A contextualização do espaço que configura a história de vida dos personagens e, conseqüentemente, desta tese permeia especialmente o município de Alegrete/RS e o Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Alegrete. Sendo assim, aspectos históricos e políticos dos dois espaços são trazidos para compor este tópico posteriormente à letra da música “Canto Alegretense²⁸”, composta por Antonio Augusto Fagundes e Euclides Fagundes em homenagem ao município.

Canto Alegretense

Não me perguntes onde fica o Alegrete
Segue o rumo do teu próprio coração
Cruzarás pela estrada algum ginete
E ouvirás toque de gaita e violão.

Prá quem chega de Rosário ao fim da tarde
Ou quem vem de Uruguaiana de manhã
Tem o sol como uma brasa que ainda arde

²⁸ O Canto Alegretense é uma conhecida canção escrita por Antonio Augusto Fagundes, popularmente conhecido como Nico Fagundes, e Euclides Fagundes, chamado de Bagre Fagundes, em homenagem ao município de Alegrete/RS. Os autores a consideram de 1983, quando a tocaram a primeira vez em um programa televisivo chamado Galpão Crioulo. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Canto_Alegretense.

Mergulhado no Rio Ibirapuitã.

Ouve o canto gauchesco e brasileiro
Desta terra que eu amei desde guri
Flor de tuna, camoatim de mel campeiro
Pedra moura das quebradas do Inhanduy

E na hora derradeira que eu mereça
Ver o sol alegretense entardecer
Como os potros vou virar minha cabeça
Para os pagos no momento de morrer.

E nos olhos vou levar o encantamento
Desta terra que eu amei com devoção
Cada verso que eu componho é um pagamento
De uma dívida de amor e gratidão.
(FAGUNDES; FAGUNDES, 1983)

4.4.1 O município de Alegrete/RS

A cidade de Alegrete, pertencente ao Estado do Rio Grande do Sul, é trazida por ser palco dos personagens que contribuem para a constituição deste trabalho. É a cidade natal dos três personagens e também é o palco de inúmeros enredos expostos por eles.

Alegrete se localiza no oeste do estado do Rio Grande do Sul, a 506 quilômetros de distância da capital Porto Alegre. Possui uma população de 78 768 habitantes, de acordo com estimativas de 2014 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). É o maior município da Região Sul do Brasil e o 186º do Brasil em área territorial, com mais de 7.800 quilômetros quadrados. A figura a seguir mostra a localização do município no estado do Rio Grande do Sul.

Figura 32 – Localização de Alegrete no Rio Grande do Sul



Fonte: <http://mapas.ibge.gov.br/>.

Conforme informações extraídas da Biblioteca do IBGE (2014), as origens do município de Alegrete datam do início do século XIX quando, na Guerra de 1801, os aventureiros José Francisco Borges do Canto e Manuel dos Santos Pedroso, ambos rio-grandenses, conquistaram para a coroa portuguesa o território das missões jesuíticas ao norte do Rio Ibicuí.

Para assegurar essa conquista, o governo português lançou, ao sul do mesmo rio, a Guarda Portuguesa do Rio Inhanduí em torno da qual forma-se o Povoado dos Aparecidos. A religiosidade ergueu uma capela sob o orago de Nossa Senhora Aparecida, em 1814.

As contínuas lutas de fronteira, agora entre o Reino de Portugal e os dissidentes ao recém constituído governo das Províncias Unidas do Rio da Prata, provocou o ataque dos uruguaios de D. José Artigas e a queima da povoação e da capela, conhecida atualmente como Capela Queimada, em 16 de junho de 1816.

Isso causou a transferência dos seus povoadores para a margem esquerda do Rio Ibirapuitã, que ali foram chegando até 22 de dezembro de 1816. Eles abrigaram-se junto ao acampamento do Quartel General do Marquês de Alegrete, que ao lado do general Joaquim Xavier Curado, do tenente-coronel José de Abreu, atualmente conhecido como Barão de Cerro Largo, e do general Tomás da Costa Rabelo e Silva.

Em 27 de janeiro de 1817, o Comandante do Distrito de Entre Rios, o Tenente Coronel José de Abreu manda iniciar a construção das moradias para os fugitivos do Inhanduí. Quando José de Abreu recebeu as ordens do Marquês para erguimento da povoação, ele já havia determinado o local e iniciado o povoamento, com a construção das primeiras habitações, na retaguarda das tropas, nos fundos do acampamento do Ibirapuitã.

Antônio José Vargas, senhor da sesmaria, foi o doador das terras onde está a cidade. Mas D. Luís Teles da Silva Caminha e Meneses - quinto Marquês de Alegrete - na qualidade de comandante militar, foi o fundador legal de Alegrete, que dele tomou o nome, porque, por sua autoridade, foi estabelecida e legalmente reconhecida, já que era o representante de D. João VI, Rei do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves.

Em 1820, é elevada à Capela Curada, com poderes eclesiásticos nos territórios que abrangem os atuais municípios de Uruguaiana, Quaraí, Livramento, Rosário do Sul e o atual Departamento de Artigas, na República Oriental do Uruguay.

Posteriormente, pelo ponto estratégico do novo local, por onde escoavam os produtos primários em direção aos portos de Buenos Aires e Montevideú, o lugarejo prosperou rapidamente e elevou-se à categoria de vila através do decreto provincial de 25 de outubro de 1831, demarcando assim seus limites e ganhando autonomia política.

Durante a Revolução Farroupilha, iniciada em 1835, Alegrete tornou-se a terceira capital da República Rio-Grandense (1842-1845). Nela, em 1843, foi concluída e aprovada a Constituição da República Rio-Grandense. Entre batalhas e campanhas, por bravura, determinação e desenvolvimento, a vila de Alegrete foi elevada à categoria de cidade em 22 de janeiro de 1857.

No processo de criação dos municípios do Rio Grande do Sul, Alegrete ocupa o oitavo lugar, desmembrado do município de Cachoeira do Sul. Da cidade de Alegrete surgiram os municípios de Uruguaiana, Livramento, Quaraí, parte de Rosário do Sul, parte de Bagé, parte de Manuel Viana, além do Departamento de Artigas no Uruguai.

Segundo a Biblioteca do IBGE (2014), Alegrete contou com os seguintes prefeitos: em 1968 - Arnaldo da Costa Paz (MDB), em 1973 - Adão Ortiz Houayek (MDB), 1977 - José Rubens Pillar (ARENA), em 1983 - Adão Conceição Dornelles Faraco (PMDB), em 1989 - José Rubens Pillar (PDS), em 1993 - Nilo Soares Gonçalves (PMDB), em 1997 - José Carlos de Moura Jardim Filho (PPB), em 2001 - José Rubens Pillar (PPB), em 2005 - José Rubens Pillar (PP), em 2008 - Erasmo Guterres Silva (PMDB), em 2012 - Erasmo Guterres Silva (PMDB) e em 2016 - Cleni Paz (PP), sendo a primeira mulher eleita no município.

Todos os anos, dia 20 de setembro, comemora-se a Revolução Farroupilha ou o Dia do Gaúcho, e cerca de oito mil cavalarianos desfilam pelas principais ruas da cidade, com suas roupas típicas e suas montarias. Conforme relatos orais dos alegretenses, é o maior desfile a cavalo do mundo, um marco assumido com muito orgulho pelos moradores do município.

A cidade está localizada sobre o Aquífero Guarani²⁹. Em divisão territorial datada de 1/07/1960, o município é constituído de dois distritos: Alegrete e Passo Novo. Assim permanecendo em divisão territorial até os dias de hoje.

A economia é baseada principalmente na agricultura e na pecuária bovina, contendo o maior rebanho do estado do Rio Grande do Sul, ovina, equina, suína e bubalina. Existe fortemente a produção de lã, de leite, de ovos e de mel.

O conhecimento acerca da história do município é relevante para possibilitar o entendimento sobre o contexto em que se encontram os personagens apresentados anteriormente, para compreender o modo de vida, de cultura, de valores por eles estimados. É importante observar que, apesar de o método (auto)biográfico, a partir das histórias de vida, não ter a pretensão de afirmar a veracidade dos relatos, as informações históricas extraídas principalmente da Biblioteca do IBGE correspondem ao exposto pelos personagens desta tese.

4.4.2 O Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Alegrete

O Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Alegrete é trazido no contexto espacial desta investigação porque faz parte da história de vida dos personagens, que colaboraram para dar vida à investigação, e da pesquisadora desta tese. Além disso, foi nesta instituição que se deu o primeiro contato entre personagens e pesquisadora, Professor Edi e Professor Rafael e eu, quando esses ainda não eram personagens, mas sim colegas.

Foi na atuação como docente do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Alegrete que o Professor Edi chamou a minha atenção, pela postura amável com os alunos, pela admiração deles com relação ao mestre e pela profundidade dos ensinamentos. Resolvi, então, aproximar-me e conhecer a história de vida dele. Através do Professor Edi, pai orgulhoso, cheguei ao Professor Rafael, que demonstrou sempre muito comprometimento com o ser professor. Posteriormente, também conheci a Professora Enir, mãe e avó exemplar, admirada e seguida pelo filho e pelo neto.

As informações expostas no site institucional³⁰ sugerem que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha foi criado mediante a integração do Centro

²⁹ O Aquífero Guarani é o maior manancial de água doce subterrânea transfronteiriço do mundo. Está localizado na região centro-leste da América do Sul, entre 12° e 35° de latitude sul e entre 47° e 65° de longitude oeste e ocupa uma área de 1,2 milhões de Km², estendendo-se pelo Brasil (840.000 Km²), Paraguai (58.500 Km²), Uruguai (58.500 Km²) e Argentina (255.000 Km²). A maior ocorrência se dá em território brasileiro (2/3 da área total), abrangendo os Estados de Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Fonte: <http://www.daaearaquara.com.br/guarani.htm>.

³⁰ <http://www.iffarroupilha.edu.br/institucional-al>.

Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, com as respectivas unidades de ensino, fundamentados na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Os Campi que constituem o Instituto Federal Farroupilha são: Alegrete, Santo Augusto, Júlio de Castilhos, São Borja, Panambi, São Vicente do Sul, Santa Rosa, Jaguari, Santo Ângelo, além da Reitoria localizada na cidade de Santa Maria. Todos pertencentes ao estado do Rio Grande do Sul.

O Instituto Federal Farroupilha - *Campus Alegrete* teve sua origem na vontade do Dr. Rui Ramos, que em 17 de setembro de 1952, como deputado federal, pleiteou, na Secretaria de Agricultura do Estado, a criação de uma escola aos moldes da que o Ministério da Agricultura mantinha em Pelotas³¹. O Deputado acreditava que a escola traria um grande impulso para a região, e que em decorrência disso derivaria dela a Universidade Rural da Fronteira Oeste.

A Escola foi criada em 1954, com objetivos bem determinados: atender jovens oriundos de famílias de agricultores, especialmente, do Núcleo Colonial do Passo Novo. Tinha a pretensão de ser uma experiência pioneira de reforma agrária, numa fazenda desapropriada e loteada em 110 glebas de 30 ha, com a instalação de um Posto Agropecuário, Patrulha Agrícola, Cooperativa, Centro de Tratorista e Grupo Escolar.

Com toda essa estrutura, acreditava-se que a colônia seria um modelo de desenvolvimento para a região. Porém, os primeiros anos foram de dificuldades e incertezas. Vinculada ao Ministério da Agricultura, a Escola funcionava precariamente em prédios inacabados, sem instalações técnicas e laboratórios.

Um grupo de professores jovens, sonhadores e idealistas não esmorecia frente às significativas barreiras, compartilhando com os que chegavam a certeza de que o dia de amanhã seria melhor. De acordo com os registros históricos da instituição, elaborados no ano de 2013, assim nasceu e viveu a Escola Agrotécnica de Alegrete.

Foi instalada em 21 de março de 1954, com trinta e três alunos matriculados na 1ª série do Curso de Iniciação Agrícola³². Em regime de Internato, a escola era dirigida pelo Dr. Carlos Martins Bastos. Em 1956 a Escola já possuía o Curso de Mestría Agrícola, destinado a receber alunos oriundos do Curso de Iniciação Agrícola. Também, nesse ano, entrou em

³¹ O Colégio Agrícola Visconde da Graça foi criado pelo Decreto n.º 15.102, publicado no Diário Oficial da União, de 09 de novembro de 1921, e inaugurado em 12 de outubro de 1923, sob a denominação de Patronato Agrícola do Rio Grande do Sul. Foi fundado na década de 20, com o apoio do Ministro da Agricultura – o pelotense Dr. Ildefonso Simões Lopes, ficando subordinado ao Ministério da Agricultura.

³² O Decreto n.º. 38.042, de 10 de outubro de 1955 aprova o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola dos Cursos de Iniciação Agrícola e de Mestría Agrícola.

funcionamento a Escola de Economia Doméstica, destinada somente às meninas, sob a orientação do Dr. Péricles Cardim Alencar Osório, diretor da Escola de 1956 a 1960.

Em junho de 1961, através de acordo firmado entre o Ministério da Agricultura e a Secretaria de Educação e Cultura, e por sugestão do deputado federal, Dr. Rui Ramos, a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete passou para a administração do Estado em sistema de convênio, sendo nomeado para diretor o engenheiro-agrônomo Sr. Ivan Joaquim Barros de Moraes. A partir disso, foi criado o Curso Colegial Agrícola, destinado a formar técnicos agrícolas, ocorrendo o aumento no número de alunos matriculados: de noventa para cento e sessenta.

Em 1968, o Colégio foi transferido para a coordenação da Universidade Federal de Santa Maria; assumindo interinamente a Direção da escola a professora Ely Pinheiro Machado, por ser a mais antiga docente do educandário.

A equipe de servidores do Colégio, pertencentes ao Ministério da Educação e Cultura, foi transferido para o quadro único de pessoal da Universidade Federal de Santa Maria. Neste mesmo ano, foi nomeado o novo diretor, o engenheiro-agrônomo Marco Aurélio Oliveira da Silva, permanecendo até janeiro de 1971.

Em 04 de setembro de 1979, com o decreto n.º 83.935, de 04/09/79, o Colégio teve sua designação alterada para Escola Agrotécnica de Alegrete, subordinada à Coordenadoria de Ensino de segundo grau da UFSM e aos órgãos competentes do sistema federal de ensino.

Em fevereiro de 1985, pelo decreto no 91.005, de 27/02/85 a Escola passou a pertencer à Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI) e teve sua denominação alterada para Escola Agrotécnica Federal de Alegrete (EAFA). Nesse período, foi implementado o sistema escola-fazenda e criada a cooperativa escolar.

Em fevereiro de 1986, com a extinção da COAGRI, pelo decreto 93.613 de 21/02/86, a Escola passa a ser subordinada à Secretaria de Ensino de Segundo Grau, através da portaria 821. Em 1986, ocorreu a primeira eleição, pela comunidade escolar, para constituição da direção da instituição, sendo nomeado o professor José Carlos Carvalho.

Após cinco anos de direções temporárias e, a maioria delas, exercidas por pessoas externas à comunidade escolar, em 05 de fevereiro de 2003, eleita pela comunidade escolar, a Professora Carla Comerlato Jardim, assume a Direção Geral da Instituição e, nesta gestão, a EAFA completou 50 anos, revisitando o sonho do idealizador, Dr. Rui Ramos.

O idealismo e empenho dos servidores são coroados com a autorização do MEC, em 2005, para funcionamento de dois Cursos de Nível Superior voltados para o setor produtivo. Em agosto do mesmo ano, já estavam em pleno funcionamento os cursos de Tecnologia de

Produção de Grãos e Sementes e Tecnologia em Industrialização de Produtos de Origem Animal.

Somando-se a isso, a EAFA passa a disponibilizar em 2006, de forma pioneira, Cursos Técnicos Integrados à Educação de Jovens e Adultos de Nível Médio nas áreas da Informática e Agropecuária e o Curso de Técnico Agrícola Integrado ao Ensino Médio na habilitação Agropecuária.

Essas conquistas são reflexos do dinamismo impresso pela Direção da EAFA, que encontra resposta na ação dos servidores que trabalham intensamente para transformar a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete em Centro Federal de Educação Tecnológica de Alegrete, com o propósito de potencializar a influência sobre o desenvolvimento produtivo da região e assegurar a continuação do crescimento institucional.

Finalmente, em 2008, como mencionado acima, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha foi criado e vem ampliando o número de cursos oferecidos, de servidores, a exemplo dos personagens, e de alunos. Sem dúvidas, a instituição é um promotor de transformação à vida dos moradores de Alegrete e das cidades vizinhas e uma oportunidade de acesso à educação pública e de qualidade aos mais de três mil alunos atualmente matriculados.

4.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS NA PESQUISA

Para concluir este capítulo, é importante considerar que ao realizar uma pesquisa contando com colaboradores humanos é necessário além de escuta atenta, comportamento ético. Numa perspectiva filosófica, de acordo com Cenci (2000, p. 32), “a ética, desde as suas origens, busca estudar e fornecer princípios orientadores para o agir humano. Ela nasce amparada no ideal grego de justa medida, do equilíbrio nas ações”. A justa medida, conforme o mesmo autor, é a “busca do agenciamento do agir humano de tal forma que o mesmo seja bom para todos, isto é, que todos os indivíduos ou cada parte nele envolvida seja contemplada de forma equânime”.

O espaço de cada indivíduo ou de cada parte que se envolve na ação necessita ser garantido de maneira autônoma e racional. Tais princípios indicam não para a perfeição do agir, mas sim para que o mesmo ocorra da melhor forma possível.

Do ponto de vista legal, encontra-se a Resolução 196/96 (BRASIL, 1996) que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. A Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, quatro referenciais básicos

da bioética: autonomia, não-maleficência, beneficência e justiça e tem o propósito de assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com "munus público", que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos (BRASIL 1996 - Res CNS 196/96, II.4).

Além disso, a Resolução 196/96 descreve quais devem ser os aspectos contemplados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, escrito e prévio, mecanismo pelo qual os sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais, manifestarão a sua anuência à participação na pesquisa. A partir disso, há ciência de que o processo de obtenção do consentimento foi conduzido evitando-se qualquer tipo de pressão, coerção ou sedução, pois os colaboradores devem ter liberdade para decidir participar ou não da pesquisa, bem como será respeitada, se for o caso, a decisão de retirar os consentimentos a qualquer momento e encerrar as participações.

Denice Catani (2014, p. 32-33) resgata Pierre Bourdieu, que em seu livro "A Miséria do Mundo" sustenta desde o início, a necessidade do cuidado, no uso das histórias e dos relatos confiados aos pesquisadores, para colocar as pessoas "ao abrigo dos perigos dos quais nós exporíamos suas palavras, abandonando-as, sem proteção, aos desvios de sentido".

Ele, ao abrir seu livro, entende e adverte o leitor sobre os depoimentos que lhe foram confiados, objeto de análise na obra e em muitos sentidos construções de histórias pessoais e que exprimem o propósito da existência das pessoas e de suas dificuldades de viver. Refere-se ele à principal exigência para o trabalho desta natureza e que vem a ser objeto de um capítulo intitulado "Compreender", no qual explica inúmeras questões de método. São suas palavras na mesma página citada: ao organizar os relatos ali presentes fez-se tudo para conseguir que o leitor tivesse com relação aos estudos de casos (que, em alguma medida alguns podem desejar ler como se fossem "pequenas novelas") "um olhar tão *compreensivo* quanto o que as exigências do método científico nos impõem e nos permitem conceder-lhes". Observações como estas apanham, em sua simplicidade, o cerne dos riscos do recurso ao uso das fontes nas quais os autores falam de si. A verdade de tais fontes é assim algo a ser conhecido e compreendido, acolhido e analisado numa espécie de exercício em que compreender e explicar são a mesma coisa (CATANI, 2014, p. 32-33).

Ao longo da investigação, foram adotados cuidados relativos ao consentimento, como: seguir critérios precisos para que não haja quebra inadvertida do sigilo relacionado à origem das informações, garantir a privacidade no momento da construção das informações, se for o desejado pelos colaboradores, utilizar cuidados extraordinários quando se tratar de

informações relacionadas a subsídios considerados sensíveis e observar se a pesquisa não está se transformando em algo invasivo.

Também houve especial atenção ao processo de devolução dos resultados, pois os colaboradores tiveram acesso às anotações e aos relatórios para decidir que informações permitiriam ser utilizadas. Finalmente, houve um cuidado adicional para garantir a confidencialidade e o anonimato dos personagens, porém a exposição dos nomes reais foi autorizada por eles.

Ao partir destas considerações, trazemos as histórias de vida das três gerações de educadores rurais do município de Alegrete, bem como a análise das informações construídas nesta tese.

5 HISTÓRIAS DE VIDA DE EDUCADORES DO CAMPO

Para adentrarmos na análise das informações, como já explicitado no capítulo que constitui a metodologia desta tese, ancoramo-nos nos aportes da Compreensão Cênica de Santamarina; Marinas (1994), complementada por Marinas (2007), da palavra dada e escuta atenta, de Abrahão (2014) e dos aportes da composição das Cenas 1, 2 e 3, de Bragança (2014), Bragança; Lima (2016), que se constitui num sistema de referentes pelas narrativas dos personagens e das fontes acessadas. Aqui apresentamos os relatos (auto)biográficos das três gerações de professores do campo, que compõe a mesma família: Professora Enir Goulart, a avó, Professor Edi Goulart, o pai, e Professor Rafael Goulart, o neto.

5.1 COMPREENSÃO CÊNICA DOS TRÊS PERSONAGENS

Este é o momento de trazer a Compreensão Cênica dos três personagens que se compõem em educadores do campo imbricados na formação do ser humano, cujas trajetórias e processos formativos são expostos, reflexivamente, na construção de (auto)biografias singulares pelo modo de viver a vida e a profissão docente.

Na tessitura da narrativa (auto)biográfica, os elementos que definimos como norteadores para constituição desta tese foram postulados como estimuladores de memórias. Cada personagem tinha à disposição as dimensões de análises: lembranças de escola, escolha profissional e formação inicial e continuada, como elemento de estímulo reflexivo que o levasse a rememorar aspectos *sui generis* de cada história de vida, os quais definissem, caracterizassem ou descrevessem, referencialmente, a narrativa através de fragmentos de memória e, neste contexto, narrativas de familiares, de parentes sobre cada vida e sobre a própria vida.

São três gerações de professores do campo, que compõe a mesma família: Professora Enir Goulart, a avó, Professor Edi Goulart, o pai, e Professor Rafael Goulart, o neto. Neste trabalho, partimos do princípio de que um dos processos que fortemente permeia as relações entre diferentes gerações é a socialização, que pode ser interpretada como um “ponto de encontro incontornável” entre elas (TOMIZAKI, 2006, 2007).

Podemos dizer que processos socializadores incidem sobre um espaço fundamental de intersecção entre as gerações: a transmissão e a herança. Transmitir e herdar são duas facetas de um mesmo movimento que coloca as gerações diante do desafio de definir como devem se conduzir em relação à sua herança, que pode ir dos bens estritamente materiais aos

totalmente simbólicos (TOMIZAKI, 2006, 2007), bem como pode ser pensada tanto no plano das microrrelações sociais, como das familiares.

Educação e gerações são dois fenômenos sociais que se encontram intrinsecamente ligados nesta tese em função da necessidade de cada geração transmitir aos seus sucessores aquilo que considera fundamental para a preservação e a continuidade da sua herança. Assim, “só se pode falar de uma situação de geração [...] na medida em que os indivíduos que entram simultaneamente na vida participem potencialmente em acontecimentos e experiências capazes de criar laços entre eles”, segundo Mannheim (1990, p. 52). Nesse sentido, Mannheim afirma a importância da influência mútua entre as gerações, com destaque para os processos de transmissão e socialização.

A proposta de Attias-Donfut, de que os estudos geracionais, na verdade, devem ser estudos sobre a “dinâmica das gerações”, entendida como o processo de ação de umas gerações sobre as outras, que se desenrola no curso de um período dado (ATTIAS-DONFUT; LAPIERRE, 1994) também são consideradas nesta pesquisa. Para os autores, os aspectos fundamentais que devem compor o quadro de análise dos conjuntos geracionais são: idade; situação de classe; experiências comuns (concretas ou simbólicas); relação com outras gerações (sucessoras ou antecessoras); conjuntura histórica (social, econômica e política) na qual se inscrevem as gerações; família/relações de parentesco. É a partir destes aspectos que consideramos as três gerações dos três personagens.

Sendo assim, fragmentos das (auto)biografias da Professora Enir Goulart, do Professor Edi Goulart e do Professor Rafael Goulart, três professores do campo, os quais pertencem a três gerações de docentes de uma mesma família, construídas no contexto desta pesquisa de doutoramento, são partilhadas pela proposta da Compreensão Cênica em três dimensões, de acordo com Marinas (2007): o contexto da conversa – Cena 1, as cenas cotidianas – Cena 2 e as imagens implícitas – Cena 3.

5.1.1 Cena 1 - O contexto da conversa

No dia 12 de agosto de 2016, numa tarde quente e ensolarada, às 17 horas, fui recebida pela Professora Enir com um sorriso largo, um abraço carinhoso e um sussurro “ao pé do ouvido” que dizia: “É nos pequenos frascos que estão os melhores perfumes”. A frase é referente a minha baixa estatura, assim como a dela. No momento em que ela me viu, houve de pronto uma conexão entre duas mulheres pequenas.

Porém, apesar de pequena na estatura, a amorosa Professora Enir foi uma gigante na contribuição que promoveu à educação do campo, do meio em que viveu, na zona rural do município de Alegrete/RS, aos alunos que passaram por ela em casas particulares e nas escolas singelas, em classes multisseriadas modestas, porém repletas de amorosidade, de encantamento.

Com um mate recém cevado pelo Professor Edi Goulart, filho da Professora Enir, o qual me conduziu até este encontro, e aos olhos admirados e orgulhosos do esposo Eulógio Mendonça Goulart, que nos acompanhou durante toda conversa, começamos as nossas trocas.

Eu iniciei agradecendo pela colaboração à pesquisa, então passei à apresentação das minhas intenções como aluna do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Em seguida, mostrei à Professora Enir a minha história de vida, por considerar, conforme Souza (2006) a importância das trocas, das relações entre as histórias de vida dos professores colaboradores e a história de vida do pesquisador. Nesta oportunidade também foram disponibilizados os termos, que garantem a formalização da concordância em ser colaboradora desta pesquisa.

No dia 10 de agosto, às 17 horas, fui recebida pelo Professor Edi Goulart, acompanhado da esposa, Professora Raquel Goulart, na casa da família, no município de Alegrete/RS. O Professor Edi me ofereceu um mate, convidou-me a sentar e começou a declamar:

*Nasci no meio do campo
Na costa do banhado,
Dentro dum rancho barreado,
De chão duro e desigual,
Meu berço foi um pelego
Sobre um couro de bagual!*

*Bebi leite na mangueira
Numa guampa remachada
E a cavalo num tição
Me aqueci de madrugada
Enquanto o vento assobiava
Nos campos branco de geada!*

*Brinquei com gado de osso,
Na sombra do velho umbu
E assim volteando amargo
E o churrasco meio cru,
Fui crescendo e me orgulhando
De ter nascido um xiru!
Jayme Caetano Braun (1980)*

Iniciou a narrativa da história de vida dele citando os versos do autor Jayme Caetano Braun³³, no fragmento do poema “Meu Rancho”, que pertence à obra Galpão de Estância (1980, p. 64). Eu fiquei encantada, consegui visualizar naquele homem de voz serena ‘a estampa’ do Rio Grande do Sul. Fiquei muito orgulhosa pela escolha do meu colaborador, que assim como eu, valoriza e difunde as tradições de um estado com tanta riqueza cultural.

Como no ritual anterior, eu também compartilhei a minha história de vida com o Professor Edi, além de apresentar os documentos que formalizam a concordância em participar desta tese. Sobre as minhas intenções como pesquisadora em fase de doutoramento, essas já haviam sido expostas informalmente no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Alegrete, em mais de uma oportunidade.

Quase no final da nossa conversa, o Professor Rafael Goulart chegou à casa do Professor Edi. Foi recebido carinhosamente pelos pais amorosos. Prontamente, ele entendeu o que estava acontecendo. Percebi a observação atenta aos relatos do pai, do professor, do exemplo a ser seguido.

Alguns dias se passaram, num sábado chuvoso no município de Alegrete/RS, no dia 15 de outubro, data que comemoramos o Dia do Professor³⁴, fui novamente recebida na casa do Professor Edi Goulart, mas desta vez, para ouvir a história de vida do filho, Professor Rafael Goulart.

³³ Jayme Guilherme Caetano Braun foi um renomado payador e poeta do Rio Grande do Sul, prestigiado também na Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia. Nasceu dia 30 de janeiro de 1924, na cidade de Bossoroca, Rio Grande do Sul, e faleceu dia 8 de julho de 1999, na capital gaúcha, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

³⁴ No dia 15 de outubro de 1827, Pedro I, Imperador do Brasil baixou um Decreto Imperial que criou o Ensino Elementar no Brasil. Pelo decreto, "todas as cidades, vilas e lugarejos tivessem suas escolas de primeiras letras". Esse decreto falava de bastante coisa: descentralização do ensino, o salário dos professores, as matérias básicas que todos os alunos deveriam aprender e até como os professores deveriam ser contratados. A ideia, inovadora e revolucionária, teria sido ótima - caso tivesse sido cumprida. Mas foi somente em 1947, 120 anos após o referido decreto, que ocorreu a primeira comemoração de um dia efetivamente dedicado ao professor. Começou em São Paulo, em uma pequena escola no número 1520 da Rua Augusta, onde existia o Ginásio Caetano de Campos, conhecido como "Caetaninho". O longo período letivo do segundo semestre ia de 1 de junho a 15 de dezembro, com apenas dez dias de férias em todo este período. Quatro professores tiveram a ideia de organizar um dia de parada para se evitar a estafa – e também de congraçamento e análise de rumos para o restante do ano. O professor Salomão Becker sugeriu que o encontro se desse no dia de 15 de outubro, data em que, na sua cidade natal, Piracicaba, professores e alunos traziam doces de casa para uma pequena confraternização. A sugestão foi aceita e a comemoração teve presença maciça - inclusive dos pais. O discurso do professor Becker, além de ratificar a ideia de se manter na data um encontro anual, ficou famoso pela frase "Professor é profissão. Educador é missão". Com a participação dos professores Alfredo Gomes, Antônio Pereira e Claudino Busko, a ideia estava lançada. A celebração, que se mostrou um sucesso, espalhou-se pela cidade e pelo país nos anos seguintes, até ser oficializada nacionalmente como feriado escolar pelo Decreto Federal 52.682, de 14 de outubro de 1963. O Decreto definia a essência e razão do feriado: "Para comemorar condignamente o Dia do Professor, os estabelecimentos de ensino farão promover solenidades, em que se enalteça a função do mestre na sociedade moderna, fazendo participar os alunos e as famílias" (Fonte: http://www.tvassembleia.org/noticiasConteudo_inc.php?idNoticia=5595).

Da mesma forma que procedemos anteriormente, fizemos com o Professor Rafael: a exposição das intenções de pesquisa, da minha história de vida e dos documentos para formalizar a concordância em participar do trabalho. Acompanhado pelos pais, sentados um de cada lado, na sala de casa, com um mate recém cevado pelo Professor Edi, Rafael iniciou o relato de maneira muito serena, mas com jeito risonho de falar, próprio dele, utilizando-se de uma linguagem com marcações campeira, típicas da fronteira oeste do Rio Grande do Sul.

A abertura ao acolhimento dos narradores se deu efetivamente no contexto da Cena 1. É fato que ao adentrar a proposição de uma (auto)biografia assume-se os riscos do encontro de si mesma, abarcando emoções, intuições, subjetividades, narradas com a intencionalidade de ressignificar as memórias das ações e acontecimentos vivenciados em diferentes tempos e espaços.

É preciso destacar que, neste primeiro momento, as experiências de aproximação foram vividas com emoção, orgulho, alegria e disponibilidade. Procuramos, assim, partilhar com cada um os sentidos da pesquisa e nos comprometemos com a posterior socialização dos resultados. Esta dimensão se deu em um clima afetivo, em que o contato entre os colaboradores e a pesquisadora foi marcado por comprometimento, desprendimento, naturalidade, doçura e generosidade.

5.1.2 Cena 2 - As cenas cotidianas no tríplice presente

Marinas (2007) nos convida a perceber as narrativas não como a apresentação sucessiva de fatos que se desenvolvem de forma linear, mas como múltiplas cenas do cotidiano que são entretecidas. No mesmo sentido, Ricoeur (1994) estabelece a tessitura de intrigas que envolve o processo de constituição da trama narrativa, imersa na dialética do tríplice presente, já que é o narrador, no momento da enunciação, que retoma o passado pela memória, tem a visão do presente e projeta o futuro. Para Bragança; Lima (2016, p. 294) “é o presente em sentido tríplice que mediatiza a relação do sujeito com a intensidade do passado e do futuro”.

Nesta perspectiva, apresentamos a seguir o entrelaçamento de cenas tecidas pelos participantes da pesquisa em suas narrativas. Conforme anteriormente discutido, consideramos, por um lado, que os relatos não consistem em trazer a globalidade da trajetória, mas tramas que envolvem a relação dos sujeitos com as questões de estudo propostas na pesquisa-formação. Por outro lado, destacamos que esse olhar temático não deve nos afastar dos entrelaçamentos entre dimensões pessoais, acadêmicas e profissionais partilhadas, os

quais dão sentido à constituição da docência em escolas rurais do interior do estado do Rio Grande do Sul, no contexto das classes multisseriadas.

Suave e delicadamente, a Professora Enir começou a relatar: *eu nasci em 1934, no município de Alegrete. Em 1943 eu entrei na escola, foi o 1ª ano do meu estudo, nós morávamos para fora e viemos para a Vila do Passo Novo, que também é zona rural, estudava em classe multisseriada, eu estava com nove anos. Comecei a estudar com nove anos. Ai fiz até a 5ª série. Depois, como o papai não tinha condições de nos pôr na cidade para continuar os estudos, eu repeti novamente. Duas vezes a 5ª série. Antes era 5ª série que dizia, agora são anos. Ai, repeti. Depois fiquei sem estudar, fiz a 5ª série duas vezes e fiquei em casa.* Neste início de relato, a Professora Enir apresenta o começo da vida escolar e nos situa quanto ao contexto temporal e espacial a que pertencia, na década de quarenta, no interior do município de Alegrete/RS.

Quando eu tinha 15 anos, eu comecei a lecionar particular nas casas de família. Ficava um ou dois anos em uma casa, depois ia para outra, sempre no interior, até eu me casar. Por exemplo, num compadre meu, eu ensinei a criança até ela completar a 3ª série, da 1ª até a 3ª série. Eu batizei a filhinha dele e quando ela completou a 3ª série, eu fui para outra casa, do seu Conceição Machado, irmão do meu compadre. Também fiz a mesma coisa, fiquei dois anos lá, no Passo Novo, depois da Vila.

Então, eu fui para mais longe. Minha irmã lecionava numa escola e quando ela foi para outra escola, eu fiquei no lugar dela. Na escola Dona Leontina Pereira, no Lajeado Grande, no interior, onde lecionei por dois anos. Nestes parágrafos, são introduzidas as primeiras experiências como educadora. Aqui se dá o início da constituição do ser – tornar-se professora pela colaboradora.

As narrativas de vida nos confrontam sempre com caminhos singulares, mas podemos a partir delas levantar pistas e reflexões sobre um contexto mais amplo. Na trajetória da Professora Enir, ressalta-se, inicialmente, a centralidade da atuação na área profissional – a docência nas casas de famílias que pertenciam à zona rural -, apontando para, em um segundo momento, a atuação como professora – agora em escolas rurais. Observamos, assim, que foi a atuação profissional que a levou à docência.

Por isso, a Pedagogia deve assumir claramente um posicionamento sobre qual direção a ação educativa deve tomar, em uma Pedagogia para além da sala de aula. Segundo Libâneo; Pimenta isso é o que justifica a existência da Pedagogia como área de conhecimento, de construção de saberes, cuja especificidade é realizar uma reflexão global e unificadora da realidade da educação e sobre que tipo de homem pretende formar.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 261).

A reflexão dos autores indica a complexidade do campo pedagógico, bem como da prática educativa, o que exige a atuação de profissionais que tenham formação específica e cada vez mais ampliada. Nesse sentido, é possível problematizarmos aqui o paradoxo entre as crescentes exigências postas pela sociedade brasileira à educação e o fato de que, não raro, mesmo passados 50 anos da narrativa relatada pela Professora Enir, ainda podemos encontrar professores sem formação profissional ou estudantes em processo de formação inicial exercendo a função docente.

Saí do Lajeado Grande, casei e fiquei uns anos com os filhos. Então, comecei a lecionar no município, mas no interior, só que pelo município. Não fui concursada, eu fui contratada e lecionei no município por quatro anos. Em 1956, com 22 anos de idade, entrei na escola rural Dona Olga, quem ia para Manoel Viana. Em seguida passei pela escola Salvador Dutra. Porém, por perseguições políticas, arrancaram a escola de lá e levaram para outro lugar. Fui para a Escola Isolada Rincão Alegre, outra escola municipal rural, também quem vai para Manoel Viana.

Em março, fui renovar o meu contrato e não deu. Por perseguições políticas, o que era muito forte na época, não renovaram meu contrato (antes da Arena, PTB, PSD, UDN), o Piola³⁵ era o prefeito daquela época. Passei por três escolas municipais em quatro anos. Nesta época, eu tinha 44 alunos em uma classe multisseriada e lecionava sozinha, de 1ª a 5ª série. Os pais não queriam que eu saísse, fizeram campanha para eu ficar, vieram na cidade. Os pais e os alunos não queriam que eu saísse, mas não deu para eu ficar. Até um cunhado me perseguiu, porque ele era do partido contrário. Conseguiram levar outra professora para lá em abril, pois ficamos todo o mês de março lutando.

A influência política aparece fortemente marcada na fala da Professora Enir. A prática da perseguição a professores e da imposição ideológica não se restringe à conjuntura atual que

³⁵ Adão Ortiz Houayek (MDB), popularmente conhecido como Piola, foi prefeito do município de Alegrete\RS em 1973.

estamos vivendo no Brasil, pelo contrário, vem sendo praticada há muitos anos no cenário da educação nacional.

O sociólogo Pierre Bourdieu (1982, 2004) desenvolveu o conceito de violência simbólica para identificar formas culturais que impõem e fazem que aceitemos como normal, como verdade que sempre existiu e não pode ser questionada, um conjunto de regras não escritas nem ditas. Dessa ideia nasce o que Bourdieu (1982, 2004) define como naturalização da história, condição em que os fatos sociais, independentemente de ser bons ou ruins, passam por naturais. No relato da Professora Enir, a violência simbólica ocorre de modo claro no processo educacional.

A definição de Bourdieu (1982, 2004) sobre a situação de violência simbólica, ou seja, o desprezo da cultura popular e a interiorização da expressão cultural de um grupo mais poderoso economicamente ou politicamente por outro lado dominado, faz com esses percam sua identidade pessoal e suas referências, tornando-se assim fracos, inseguros e mais sujeitos à dominação que sofrem na própria sociedade.

O caráter simbólico da violência centra-se nas características fundamentais da estrutura de classes da sociedade capitalista, decorrente da divisão social do trabalho, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção. O autor analisa que o processo educacional apresenta dois mecanismos destinados à consolidação da sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução das estruturas de classes. O primeiro dos mecanismos se manifesta no mundo das “representações simbólicas ou ideologia”, e o outro atua na própria realidade social, como a situação vivida pela Professora Enir, os alunos e os pais.

Posteriormente, Ari Delgado, um deputado, avisou que iria sair um concurso do estado. Eu fiz o concurso de seleção em Uruguaiana e fiquei como auxiliar de ensino, do estado, em 1960. Agora concursada do estado! Veio a minha nomeação para o Itú, lá do outro lado de Manoel Viana. Mas, o Eulógio não quis ir e não quis que eu fosse, pois como é que eu iria deixá-lo sozinho com as crianças. Nós tínhamos armazém ali. Eu não fui. Então me chamaram lá para o Rincão Alegre, na encruzilhada do Bassevit, na parada de ônibus do Bassevit, onde tinha uma escola estadual, tinha uma professora lá sozinha, Dona Ranufa, que pediu que eu fosse.

A Dona Ranufa era também a diretora. Ela ficou comigo lá por mais um ano e foi embora para Porto Alegre. Eu fiquei lá por mais quatro anos. Quem me ajudava a dar aula, parece mentira, era a Lúcia (filha da Professora Enir) com 10 anos. E acontecia tudo direitinho. Naquela época, a Secretaria de Educação não distribuía um livro didático para

cada aluno, somente um para o professor. Era dado somente o livro do professor. Havia um quadro grande, bem grande.

Então, minha filha, depois que eu acomodava os filhos em casa, depois que dava banho e dava a janta, fazia eles dormir, e de noite, com um lampiãozinho de querosene, pois não tinha luz, minha filha, eu ia fazer os diários, escrever. Duas horas da madrugada, às vezes, eu estava à mesa escrevendo. No outro dia, eu levantava bem cedo, deixava o almoço alinhavado, assava o pão feito na noite anterior e 8 horas da manhã eu estava na escola.

A rotina estabelecida pela Professora Enir demonstrada ainda hoje está presente no cotidiano de muitas professoras que procuram equilibrar as demandas da família e da profissão.

O livro didático, mencionado pela Professora, constituiu-se, ao longo da história da educação escolar, como importante recurso utilizado por professores. Ele foi utilizado como referência e como fonte de exemplos e exercícios. Mesmo assim, apesar de o livro didático se constituir como importante recurso para a Professora, utilizá-lo em sala de aula exige um investimento em se apropriar dos conteúdos e abordagens didáticas propostas. É importante mencionar que neste contexto, somente o professor tinha acesso ao livro didático, diferentemente dos dias de hoje, que é ofertado pelo governo através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³⁶.

Era um turno só de aula, só de manhã. Eu dava todas as aulas na classe multisseriada. Então, eu passava para uma turma aqui, para outra ali e quando chegava na última já tinha que começar tudo de novo, voltava tudo de novo. Da 1ª até a 5ª série. E não eram poucos alunos, só que nem todos terminavam. Alguns iam saindo. A Professora Enir

³⁶ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da Educação Básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. A exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos por um período de três anos. O PNLD também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários. A Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM) é responsável pela avaliação e seleção das obras inscritas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), bem como pela elaboração do Guia dos Livros Didáticos voltado a auxiliar o professor na escolha dos livros didáticos. Com relação à compra e à distribuição dos materiais didáticos e literários selecionados pelo Ministério da Educação no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), é importante ressaltar que são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cabendo a este órgão também a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar. Para receber os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é necessário que a escola pública participe do Censo Escolar do INEP e que a rede à qual está vinculada ou a escola federal tenham feito adesão formal ao programa, conforme preconiza a Resolução CD/FNDE n.º 42, de 28 de agosto de 2012. Nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem efetivar a entrega dos livros (<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>).

pegou uma foto e apontando para ela, continuou: *na foto estão em 15. Os pais precisavam dos filhos para trabalhar, para ajudar no campo e iam tirando da escola.*

Figura 33 – Professora Enir e alunos



Fonte: Arquivo pessoal da personagem.

As crianças se comportavam muito bem, graças a Deus, muito bem. No Rincão Alegre, depois que a Diretora Ranufa foi embora, eu era professora, diretora, fazia limpeza na sala de aula, no banheiro, em tudo. Enquanto ela estava na escola, ficava com duas turmas e eu com três. A 1ª série era minha. Era a mais difícil, Deus me livre chegar ao fim do ano e o aluno não estar alfabetizado. Era uma vergonha para gente. A 1ª, a 2ª e a 5ª eram minhas. Depois, quando ela saiu, eu assumi todas as séries em uma classe.

Não tinha merenda, cada um levava a sua, nem tinha merendeira, mas a limpeza eu fazia. Umas meninas, as mais velhas, costumavam me ajudar, pois era só a professora. Eu era tudo! E ainda chegava em casa e precisava preparar cinco aulas, para cinco turmas diferentes, de 1ª à 5ª série, de segunda à sexta de tarde, das 13:30 as 17:30, e mais sábado de manhã, das 8 às 12 horas. Eram 44 horas que eu tinha que cumprir. Era muito bom.

Todos os dias eu chegava com a aula pronta para tirar do caderno e passar para o quadro, porque não tinha um polígrafo, um livro. Não tinha computador, que facilita a vida da gente. O recurso era o quadro negro. E os alunos copiavam. Os da 1ª e 2ª série, a gente ajudava, claro. Da 3ª em diante, eles iam copiando e fazendo os exercícios, enquanto eu atendia a 1ª e a 2ª. Depois explicava da 3ª em diante e ia revezando. E se precisavam eles iam me chamando. Eles eram muito comportados. Sentavam em três numa mesa com assento dobrado, tudo emendado. Era diferente de agora que eles sentam sozinhos.

A Professora Enir, com emoção, relembra a organização do ensino nas classes multisseriadas em que o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente. É possível observar que as escolas rurais por onde a Professora Enir passou eram singelas e o processo de ensino-aprendizagem nas classes multisseriadas era trabalhado cautelosamente por ela e foi lembrado com amorosidade e saudosismo.

O termo multisseriado exprime questões múltiplas que envolvem a realidade do contexto destas classes, multiculturalidade, multiidentidade, heterogeneidade existentes neste espaços de formação (HAGE, 2005, p. 61). Esta heterogeneidade, segundo Hage (2005, p. 61), é uma das características fundamentais deste contexto educativo, portanto “deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e interpretação de políticas públicas e propostas educacionais” para educação do campo, sendo considerada como:

Um elemento potencializador da aprendizagem melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva na multisserie, carecendo, no entanto, de muitos estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre o planejamento e a construção do currículo e de metodologias que atendam às peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo (HAGE, 2005, p. 58).

A educação que se busca para classe multisseriada nesta tese é potencializadora da consciência libertadora de um sentido de cooperação, com professor capacitado e bem remunerado, metodologias diversificadas, participação ativa da família na escola, troca de conhecimentos entre professores e alunos e organização do espaço escolar.

Eu lecionei os guris (os filhos). Lecionei o Edi até a 3ª série. E os outros até a 5ª. Até o Exame de Admissão³⁷. E nas férias, eu lecionei uns quantos alunos que passaram no Exame de Admissão. Hoje estão bem-sucedidos, graças a Deus, se formaram. Eu fico feliz com o sucesso deles. Mas, muito!

A minha filha Lúcia, com três anos de idade, começou a me acompanhar nas aulas na escola. Ela ia de minha companheirinha e assistia a aula mesmo sem estar matriculada. Naquela época precisava ter quase sete anos para começar, precisava ter mais que seis anos e nove meses. E só de me acompanhar e estar na sala de aula, ela aprendeu. Com quatro anos a Lúcia começou a ler; eu pensei, a minha filha começou a ler, eu nem dei atenção para ela como dei para outros e mesmo assim ela começou a ler. Eu chorei de emoção.

³⁷ Nos anos 60, não haviam vagas para todos nas escolas públicas. O sistema educacional era dividido entre os primeiros quatro anos, chamados de primário, que dava um diploma. Os demais quatro anos atendiam por ginásio, dava outro diploma. A junção de todos esses anos constitui o que conhecemos hoje pelo Ensino Fundamental. Depois, tínhamos mais três anos de colegial, que era dividido em clássico, científico ou normal. Na passagem da 4a. para a 5a série, havia um minivestibular, o chamado Exame de Admissão, para que o aluno entrasse no ginásio. Era um processo de seleção que excluía muitos jovens. E os exames iam se repetindo, até o vestibular (Fonte: http://www.educacaoemdestaque.com/index_arquivos/Page2910.htm).

Lembro como se fosse hoje, eu estava na cozinha, ela olhou uma lata de óleo e leu a marca. Aí eu dei outra coisa para ela ler e ela, perfeitamente, leu. Minha filha, minha rica filha leu! Isto foi na Escola Isolada Rincão Alegre, eu ia de tálburi³⁸, é um carrinho com cavalo. A Lúcia ia comigo, lembro que um dia eu sentei no caderno dela. Ai meu Deus, como essa guria chorava, porque eu tinha amassado o caderno dela. As crianças cuidavam do material, valorizavam o material escolar.

A emoção da Professora Enir fica latente quando ela revive a percepção de que sua filha amada, Lúcia, estava alfabetizada. Os olhos cheios de lágrimas e a voz suave, falhando no momento do relato da descrição detalhada da cena, implicam a importância e a alegria deste momento.

E quando os dois mais velhos (os filhos, Lúcia e Erni) vieram para a cidade fazer o antigo Exame de Admissão, eu ainda fiquei lecionando lá fora. Quando eles entraram no Ginásio, eu segui lá fora. Então, pensei que não iria parar. Tinha a antiga Normal Ginásial, que eram quatro anos correspondentes ao Ginásio. Não exigia o mesmo Exame de Admissão, mas havia um teste. Era uma seleção e eu entrei.

Acompanhei os dois mais velhos e o Edi também. O Edi não fez a 5ª série. Fez o Exame de Admissão e passou, entrou direto, pulou a 5ª série. Eu concluí os quatro anos do Ginásial. Eu estudava de manhã no Ginásial, vinha correndo para casa, chegava ao meio dia, almoçava, pegava ele (o filho mais novo, Professor Edi) e ia para o Passo Novo.

A Professora Enir e os filhos sofreram o fenômeno denominado por Souza, Orrico; Santos; Pinho (2016, p. 1) como “ritos de passagem”, que se refere à ida dos “estudantes concluintes do 5º ano do Ensino Fundamental, em classes multisseriadas, de escolas rurais para as escolas da cidade, onde são obrigados a se matricular a fim de dar continuidade aos seus estudos”.

Conforme os autores, “a partir desta problemática, ou seja, a negação do acesso à educação pública de qualidade, expressa por meio da baixa frequência ou até mesmo inexistência de escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas localidades rurais onde esses estudantes residem” determina a necessidade da migração para a cidade.

Martins (2005, p. 1) expõe que “nas últimas décadas, observou-se, especialmente no que seria, tendencialmente, uma baixa classe média rural, que muitas pessoas optavam por mudar para a cidade para assegurar aos filhos o acesso à escola”. Portanto, a exemplo da história de vida dos personagens, a falta dos Anos Finais do Ensino Fundamental na zona

³⁸ Um tipo de carro antigo, com dois assentos, sem boleia, de duas rodas e puxado por um cavalo.

rural “tem aparecido, com frequência, como um fator de migrações” segundo Martins (2005, p. 1).

Eu levava ele junto porque muitas vezes vinha de carona e eu não ia pegar carona sozinha, então levava ele. O Edi assistia aula de manhã e assistia aula de novo de tarde por me acompanhar. Nós chegávamos de noite em casa. Eu chegava e tinha que preparar aula e estudar.

A Professora Enir deu continuidade aos estudos na cidade, mas não deixou de ensinar no interior. Mesmo com uma rotina sacrificada, com as adversidades da distância, que consistem em mais de 80 quilômetros entre ida e volta, com a dificuldade do acesso, ela deu continuidade aos estudos e ao trabalho da docência.

Nesta época o papai estava doente, no hospital. Então, nós “se quatiava”, como se diz. As gurias ficavam de dia com ele e eu ficava de noite para mim poder estudar. Eu ficava no quarto estudando com ele. Isto foi em 1968, quando eu vim para cidade.

*Em 10 de março de 1968, nós (a Professora Enir e os filhos) viemos embora para a cidade (município de Alegrete/RS) definitivamente. Nós viemos da campanha para cá, para a cidade. Nesta hora, somos interrompidas pelo esposo da professora, que até agora observava tudo. Ele diz: “Eu fiquei lá sozinho, eu e um rapaz que me ajudava no bolicho.” A Professora Enir sorri para ele e continua: *Eu consegui transferência e vim para a Escola Osvaldo Dorneles, na Vila Nova. Então, pensei que não iria parar.**

Fiz outra seleção e entrei no Normal Colegial, equivalente ao Segundo Grau, que era o que vinha depois, por mais três anos e o tempo de estágio, seis meses. Então, consegui transferência da Escola Osvaldo Dorneles para a Emílio Zunheda. Fiquei trabalhando na secretaria do Emílio, sem classe. Trabalhava e estudava. Fiz o estágio lá do outro lado da ponte Borges de Medeiros, na Escola Gaspar Martins, durante seis meses, na turma da Raquel (que hoje também é professora. Raquel é nora da Professora Enir, casada com o Professor Edi).

Eu e meus filhos entramos juntos no Colegial. Só que eles fizeram o Científico e eu o Normal. Então, eles terminaram em três anos e eu em quatro, devido ao tempo de estágio. Em 1985, com 50 anos, eu entrei para faculdade, um ano depois dos meus filhos. A Lúcia (filha mais velha) se formou em 77, no Curso de Letras, eu em 78, em Pedagogia e o Edi em 79, em Medicina Veterinária. O Erni (outro filho, o mais velho) não terminou, largou faltando seis meses e se arrepende até hoje, o Curso de Administração.

A perspectiva da continuidade na carreira docente, o processo de formação e valorização da educação formal são trazidos na narrativa da Professora Enir. A Educação

Básica e o Ensino Superior são estimados acerca do papel formador e emancipatório da classe trabalhadora e contra os processos excludentes vivenciados pela docente ao longo da trajetória narrada.

Eu fiz Pedagogia porque não queria parar, eu queria continuar. Eu sempre gostei muito. E disse, vou enfrentar! Terminei com 53 anos, quando fui avó pela primeira vez. A filha mais velha do Edi, Fernanda, nasceu em novembro e eu me formei em dezembro. Ela estava com um mês. O Pillar³⁹, que era o Prefeito de Alegrete, foi nosso paraninfo e ele nos deu de presente um contrato. Um contrato do estado para todas as alunas. E eram umas quantas. Um contrato do estado, porque ele interferiu, tinha influência política, e nos deu. E eu que era auxiliar de ensino passei a ser de outro nível. Eu passei de professora leiga⁴⁰ para formada. Eu já era do estado, só mudei de nível. Avancei de nível.

Novamente fiz concurso e passei. Fui lecionar na Escola Osvaldo Aranha, agora nas séries finais do Ensino Fundamental. Eu lecionava a 7ª série, Técnicas Domésticas, de manhã e de noite. E trabalhava de tarde no Emílio. Só que não era todos os dias. Até que eu consegui vir toda para o Emílio. Aí melhorou muito. Fiquei 22 anos no Emílio e me aposentei com 31 anos de trabalho. As gurias, as colegas, diziam que iriam fechar a porta quando eu chegava na escola, diziam brincando que eu não iria entrar mais, diziam “o que é isso Enir, vai te aposentar”. E quando eu me aposentei, como eu estranhei. Depois, claro, fui me acostumando, depois de uns dois anos eu me acostumei a ficar em casa. Eu me ocupei com outras coisas, eu gosto muito de trabalhos manuais, eu faço tricot. Agora mesmo eu estava fazendo tricot para passar o tempo. Eu também li muito, cansei de ler!

Neste momento, falei que minha mãe, que está aposentada e também era professora, gosta de fazer tricot, assim como ela. E que todos os anos eu ganho uma blusa de lã feita por ela. Então, a Professora Enir perguntou se eu e meus pais moramos em Alegrete/RS. Eu

³⁹ José Rubens Pillar (ARENA) foi prefeito pela primeira vez do município de Alegrete/RS em 1977.

⁴⁰ Termo que se refere aos professores sem formação pedagógica. Ainda há existência de professores leigos no Brasil. De acordo com dados do MEC, do universo de professores leigos existentes no país, no início dos anos 2000, cerca de 113 mil não haviam concluído sequer o ensino fundamental. Para acabar com a figura do professor leigo, o Ministério da Educação (MEC) criou, em 1999, o Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício). Proformação foi criado para atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, segundo a qual para todas as etapas do ensino básico “só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. A LDB, apesar de exigir nível superior a partir de 2007 na contratação de professores, admite que os professores que estão na rede tenham formação em nível médio para dar aula na educação infantil e nos primeiros quatro anos do ensino fundamental. Segundo dados do MEC, o Proformação conseguiu diminuir o número de professores leigos no Brasil para 45 mil, em 2001. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete professores leigos. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. (Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/professores-leigos/>>).

respondi que meus pais moram em Palmeira das Missões/RS, minha cidade natal. E que eu, há dois anos, estava morando em Manoel Viana/RS. *Sim, para trabalhar no Instituto, disse ela, colega do Edi.*

Eu comecei a dar aula porque eu gostava e também, um pouco, por necessidade. Ele (direcionando o olhar ao esposo) tinha o armazém, dependia de vender um gadinho. Eu decidi que iria dar aula no município, por vontade, por gostar, além de ajudar. Foi pela necessidade financeira e também pelo gosto. Eu gostava de dar aula em classe multisseriada, para todos, com idade e série diferente. Ela pegou novamente a foto. A Professora Enir, emocionada, mostra-me a foto dela com os alunos da Escola Isolada Rincão Alegre novamente. *Lá no Rincão Alegre, eu tinha aluno até com 20 e tantos, 30 anos, como tinha de 10, 11, 12. Os que sabiam mais ajudavam os outros.* Mais uma vez, o esposo nos interrompe e lembra que de vez em quando, as moças de fora falavam “oi professora”. *Eu me lembro!* Diz ele sorrindo e manifestando orgulho em ser esposo da professora.

Na foto (apresentada anteriormente), aparece o Professor Edi com sete ou oito anos de idade, o Erni com 12 e a Lúcia com 11. Uns alunos são bem pequenininhos e outros maiores. A Lúcia já ajudava a lecionar os pequenos. E era assim nas classes multisseriadas, os maiores ajudavam os pequenos, os que sabiam mais auxiliavam os outros e o conhecimento era construído de forma coletiva e colaborativa.

O que era praticado na sala de aula da Professora Enir vem ao encontro da apreensão de “dispositivos pedagógicos que são construídos cotidianamente pelos diferentes sujeitos das escolas, mediante ações colaborativas”, sugeridos por Souza (2016, p. 5). Este é o exemplo de classe multisseriada que acreditamos e defendemos aqui, em que o diálogo, a troca, a colaboração e a construção coletiva estejam efetivamente presentes no processo de ensino e de aprendizagem.

O Professor João, coordenador geral rural, se encantava com os meus cadernos, com os cadernos deles. O coordenador de vez em quando vinha visitar a escola, vinha de Uruguaiana. Quando vinha, ele almoçava lá em casa, então ele me avisava, para eu me preparar com o almoço. Ele chegava entre 10 e 11 horas, nós almoçávamos e 13:30 tínhamos que estar na escola. O Professor João vinha de dois em dois meses, de três em três meses visitar as escolas. Ele olhava os diários, assistia a aula e ia embora.

A partir de um resumo dos estudos de Pimenta (2000), é possível desenharmos um mapa evolutivo da coordenação pedagógica. Na transição da década de 60 para 70, as funções específicas, assumidas pelo supervisor, eram: auxiliar na aplicação das atividades docentes com o objetivo de manter os padrões de desempenho pré-definidos; acompanhar e avaliar o

currículo; controlar o desempenho dos docentes; avaliar o resultado do processo ensino-aprendizagem; constatar e avaliar dados referentes à produtividade do corpo docente.

Já a função do Orientador Pedagógico era trocar ideias com os professores e com o supervisor escolar que apontassem as causas determinantes do baixo rendimento escolar dos alunos. Também promoviam as atividades de integração entre escola e comunidade, organizar arquivos de dados pessoais de alunos, necessários a orientação educacional e caracterizar o desempenho dos docentes, na parte específica de participação no processo de orientação educacional.

Era trabalhoso, mas era muito bom. As crianças eram amorosas, muito amorosas. Não tinha um dia que elas não me levavam uma laranja, uma batatinha doce, e eu aproveitava o que vinha deles para inserir na aprendizagem. Todos os dias eles levavam uma coisinha da casa deles. Os pais também eram muito atenciosos com a gente, graças a Deus. As crianças eram comportadas mesmo, eu era chamada de professora. Fui professora de muitas crianças, da Terezinha, esposa do meu Diretor no Emílio Zunheda, Professor Amir, dos meus filhos. E muitas foram longe, estão muito bem. Ensinei muitas a ler.

Pelo relato, os saberes se encontravam dentro da escola, as vivências das crianças eram consideradas, a classe multisseriada da Professora Enir não estava dissociada do contexto cultural e social das crianças, do meio onde elas estavam inseridas. Para Martins (2005, p. 3), “no campo, e nas classes, o educar não está separado, nem pode estar, do viver” Nessa classe, o processo de ensino e de aprendizagem era valorizado, o aluno era protagonista deste processo, tanto quanto a professora, que relacionava a vida dos alunos com o conhecimento produzido, havendo troca de informações, questionamentos, comunicação e cooperação.

Paulo Freire (2005) acredita que é pedagogicamente inviável ensinar num patamar de superioridade e autoritarismo. E, ainda, defende a ideia de que todos já possuímos saberes que devem ser aproveitados num ambiente escolar. Assim, os estudantes não podem ser considerados seres vazios, prestes a serem preenchidos com conteúdo.

A história de vida da Professora Enir é um exemplo de protagonismo, fortalecimento e emancipação de trabalhadoras e trabalhadores do campo. Com ela dialogamos e construímos uma (auto)biografia que traduz o cotidiano de uma educadora comprometida com o social, de uma educadora cujas imagens cotidianas exemplificam a força de vontade, a decisão e a coragem de ser o que veio ser na vida. A foto abaixo apresenta um recorte da Cena 1.

Figura 34 – Professora Enir e eu



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Dando continuidade às imagens do cotidiano, apresentamos o tríptico presente do Professor Edi, o segundo personagem desta investigação. Ele, com a voz suave e calma, inicia o relato contando: *eu fui para a escola, eu acho que te contei, a escola há uns anos atrás era encarada como um castigo. Eu me lembro perfeitamente da cena, o primeiro dia de escola porque eu tinha feito arte, teimei com o pai e a mãe, briguei com meu irmão. Eu lembro que o pai me disse assim: ah, tu me paga, amanhã tu vais para o colégio. Isso a gente estuda em educação, certamente tu estudaste também.*

Os castigos físicos eram representantes de costumes arcaicos e reforçavam tradições nacionais. Tal prática rompeu os 1800, adentrando no século XX, tendo a palmatória, por exemplo, como um dos principais símbolos. Como prática, os castigos físicos ainda eram utilizados, mas, ao longo do século XX, esses coexistiram com os castigos de cunho moral, que visavam a inculcar o sentimento de vergonha e humilhação nos alunos.

Assim, com frequência, eram imputados pontos negativos na caderneta escolar, aplicada arguição na frente dos colegas, chamada a atenção de forma grosseira perante o grupo, lidas cópias de trechos de livros ou de frases moralistas (GRAÇA, 2002). A pedagogia da Escola Nova, já mencionada no referencial teórico desta tese, foi um importante movimento em prol da renovação do ensino, sendo introduzida em solo brasileiro com maior ênfase a partir da segunda década do século XX, o qual via a escola como o lugar privilegiado para o progresso da Nação, “tornando-se uma estratégia de reconstrução social e regeneração moral” (GRAÇA, 2002, p. 38). Os escolanovistas desejavam a transformação do País e, por isso, não poupavam críticas ao ensino tradicional. Dentre essas, o castigo físico entrava em cena como o símbolo do professor “antiquado, desatualizado e incompetente” (SOUZA, 2009, p. 41).

Em meio a inúmeros embates, a posição da criança nessa nova ordem ganhava outros contornos. Conforme Aragão; Freitas (2012, p. 29) diversos órgãos de proteção à infância foram criados, “como a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (1934), o Serviço de Assistência ao Menor (1941), a Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor (Funabem) (1964)”.

Em 1988, a Constituição Federativa do Brasil deu um importante passo para um novo olhar sobre a criança e o adolescente. Nessa, a criança não mais é vista como um projeto de futuro, um vir a ser um sujeito de direitos, respeitado na integridade física, moral e intelectual. Finalmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) corrobora a Constituição de 1988 e traz que as punições e repressões direcionadas a esses sujeitos devem ser substituídas por um discurso de convivência não violenta e respeito.

O fato de ir para a escola como forma de ser castigado, ficou marcada na memória do Professor Edi. *Com sete anos, eu comecei a estudar, graças a Deus que eu terminei. Isso me marcou muito na formação pedagógica, na história da educação. A escola era um castigo, não era uma coisa prazerosa. Eu fui para a escola por este motivo, por ter desobedecido meus pais. Eu me lembro que eu fui literalmente chorando a pé, porque eu estava sendo castigado.*

Aos sete anos de idade, uma escola primária, Escola Rural Isolada Rincão Alegre, escola estadual, não era municipal. Tinha dois professores, a diretora e uma professora, minha mãe, minha mãe mesmo. E a diretora, eu me lembro até hoje, o nome era Ranífa. Ali não chegava a ser uma comunidade com muitas casas, porque era uma linha rural, não tinha população de casas muito próximas, mas atendia os alunos destas localidades, chamadas Rincão Alegre, Bassevit. Alguns alunos vinham pelo lado de Manoel Viana, cidade vizinha de Alegrete/RS, alguns da colônia, porque a escola mais perto da nossa casa era essa. Depois, no Passo Novo, na Vila, que era Barros Cassal, havia escola municipal, estadual e a Escola Agrotécnica (Escola Agrotécnica Federal de Alegrete), que na época só tinha o ginásio, nem tinha o técnico como tem hoje.

Começou assim, com meus irmãos que já estavam lá na 2ª série. Eu comecei este ano, 1964. Eu estudei nesta escola os três anos do primário, 1ª, 2ª e 3ª série, sendo que esta escola funcionava até a 5ª série, em classes multisseriada, todos na mesma sala, só existia uma sala. Não sei se precisar quantos alunos eram, mas acredito que tinha de 15 a 20 alunos.

Eu lembro que a minha mãe trabalhava três séries e a diretora duas. O que chamava atenção era isso, todos vinham a pé ou a cavalo, eram pobres, de uma região bastante carente, todos filhos de trabalhadores rurais ou pequenos proprietários. No primário, tinha a

Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME)⁴¹. A gente ganhava os caderninhos sem espiral, deslocava a capa. Vinha do Ministério da Educação (MEC): uma caneta, um lápis, uma borracha e dois caderninhos.

A escola era longe, tinha que sair horas antes. Eu caminhava quatro quilômetros de casa até lá, então entrava atrasado porque tinha que parar para tomar água, tirada do poço. A escola não tinha banheiro, era patente. Eu lembro que a diretora morava numa casa grande, arborizada, que era a escola, onde só havia uma sala ampla, conjugada. Eu acho que a única arte era essa, de me atrasar para tomar água, porque eu era muito comportado. A mãe, professora, era muito carinhosa, mas ameaçava dizendo que ia me mandar para dona Ranufa.

Eu estudei lá até a 3ª série, porque eu não continuei lá. Quando eu passei para 4ª série do primário, os meus irmãos, que estavam dois anos na minha frente, estavam terminando a 5ª série. Não tinha mais onde continuar estudado. Na época meu pai tinha 11 hectares de terra. Tinha um armazém, chamado bolicho, e a gente (os irmãos) ajudava.

O Professor Edi fez o relato de forma tão imbricada no que estava contando, que parecia reviver a infância. As lembranças de escola trazidas pela memória, (re)construíram o processo de formação, por meio dos relatos escolares no contexto da educação rural, vivido pelo aluno de classe multisseriada, que tinha a mãe como professora, que valorizava e ainda valoriza a importância do estudo, que caminhava quatro quilômetros para ir à escola e mais quatro para voltar para casa todos os dias.

Os estudos propostos por Antunes (2001, 2004, 2005, 2007) apontam a relevância de investigações que promovam o estudo sobre as lembranças escolares, inclusive para valorizar a imagem do professor e repensar os processos formativos. A força das experiências vivenciadas durante anos de escolarização passa desapercibida, na maioria das vezes. Contudo, as lembranças, recordações, imagens e atitudes que os professores efetivaram ao longo da escolarização são pontos que devem ser levados em conta quando se propõe o trabalho formativo de professores.

Quando chegava a 5ª série do primário, para continuar os estudos, a opção era ir para cidade, morar na periferia. Para nós, foi possível porque a mãe tinha o salariozinho dela de professora leiga e o pai tinha a venda. O pai foi um dos precursores na venda de touros, na época não tinha esta facilidade de hoje. Ele saía em novembro, dezembro com 20

⁴¹ Em 12 de janeiro de 1956, por meio do Decreto 38.556, foi criada a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME). Durante a ditadura militar, em 1967, a Campanha foi transformada na Fundação Nacional de Material Escolar (Fename) pela Lei 5.327.

ou 30 touros e depois de 40 ou 50 dias voltava. Desta forma, conseguiu fazer um capitalzinho. Eu acompanhei o pai muitas vezes, ficava troteando com o pai no período de férias. Pois, havia apenas 180 dias letivos, então as férias eram mais longas.

Terminada a 5ª série não tinha o que fazer, ou virava peão de estância, de lavoura de arroz ou trabalhava de forma geral. Os que se aventuravam ia estudar no Passo Novo, no colégio Agrícola de Alegrete e já faziam o ginásio agrícola. Daí o pai e a mãe optaram por nós (ele, os irmãos e a mãe) irmos morar na cidade. A mãe professora do estado e o pai ficou lá fora por mais um tempo, depois veio também. Alugamos uma casa, meus irmãos passaram no Exame de Admissão. Eu vim para estudar a 4ª série primária e os meus irmãos o primeiro ano do ginásio. Ao final da 4ª série, nós voltamos para fora, passar as férias lá.

Neste momento, o Professor Edi corrobora o que já foi relatado pela mãe em relação ao rito de passagem do campo para a cidade. É importante mencionarmos que até hoje os alunos do Passo Novo, interior do município de Alegrete/RS, ao chegar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, deslocam-se para Alegrete/RS ou para Manoel Viana/RS para dar continuidade aos estudos.

Segundo Souza (2016, p. 4), “a alternativa mais frequente tem sido a oferta de matrículas apenas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) nas escolas das áreas rurais, também chamadas de “escolas da roça””. O autor completa que “além disso, tem-se também a oferta de transporte escolar para que os estudantes se desloquem, diariamente, do interior do município para as sedes das suas respectivas cidades, dando prosseguimento aos seus estudos”.

A mãe continuava lecionando lá fora, eu estudava de manhã e à tarde ia com a mãe para fora, de ônibus e voltava de noite, de carona, todos os dias. Isto até a mãe conseguir transferência. Mais tarde, ela conseguiu em uma escola na Vila Nova. Quando meus irmãos passaram no Exame de Admissão para fazer o ginásio, a mãe também fez uma seleção e entrou na Normal Ginásial, para cursar o Normal, já que era professora leiga. Ao final daquele ano, eu concluí a 4ª série, e os meus irmãos e a mãe passaram para o 2º ano do ginásio. Voltamos para fora, para o Passo Novo, mas não para a chácara, para uma casa perto dos meus avós.

A mãe, para ajudar no orçamento, pegou cinco ou seis alunos para preparar para o Exame de Admissão, que era a grande barreira para continuar os estudos. Não havia vaga em escola pública para todos, não atendia as demandas. Então, era preciso estudar, não tinha cursinho, mas tinha as aulas particulares, que a mãe dava. Então, eu comecei a estudar junto com as outras crianças no período de férias. Naquela época, o Admissão era pago, não era

barato. Apesar de minha mãe achar que eu era novinho, meu pai disse que iriam oportunizar para eu ganhar um ano. Fiz o Exame de Admissão e passei, mesmo não tendo cursado a 5ª série⁴². Isto me ajudou bastante na minha formação. Concluí o ginásial e o colegial, depois fiz vestibular para Medicina Veterinária e passei no primeiro vestibular.

O Professor Edi viveu uma infância simples, na zona rural do município de Alegrete/RS. Os pais trabalharam muito para possibilitar uma vida melhor aos filhos e ele tem clareza de que houve investimento familiar na educação dele e dos irmãos mais velhos.

O lado positivo de tudo isto, de toda minha história é que nós quatro (ele, a mãe e os dois irmãos) conseguimos estudar, evoluímos. Tive bom desempenho em toda minha trajetória estudantil, sempre em escola pública, cultivando sempre grandes amizades, as quais muitas se mantiveram até hoje. Recordo do tempo da classe multisseriada com carinho, foi muito significativo.

Na maioria dos relatos, a oportunidade de frequentar a escola deu-se em decorrência do interesse dos pais em possibilitar aos filhos melhores oportunidades de vida do que a que eles próprios tiveram. Esta crença de vida melhor é creditada à passagem pelo domínio de conhecimentos cuja responsabilidade perpassa pela educação escolar.

O mais evidente destes esforços e superação estavam ligados, via de regra, à distância física entre a escola e o local onde moravam. E, para dar continuidade aos estudos, mesmo existindo a necessidade de ajudar os pais no cultivo da terra ou na alimentação dos animais, este fator levou muitos jovens brasileiros a saírem do campo em busca de centros urbanos onde as oportunidades de escolarização eram mais consolidadas.

Para as famílias, a escola significava um espaço de aprendizagem de conceitos e conhecimentos que não poderiam ser ensinados/apreendidos somente em casa pelas famílias, mas também era a possibilidade de mudança de vida, aprendizagem de uma profissão e ascensão social. Na zona rural, as escolas caracterizavam-se por serem locais de difícil acesso, quando as crianças tinham que andar muitos quilômetros para chegar até elas.

A possibilidade de a escola como perspectiva futura foi muito importante na vida das personagens da pesquisa, mesmo tendo que conviver com a separação da família, com a pobreza e com as inúmeras dificuldades de adaptação ao novo na escola e na cidade. Nos diferentes espaços, sejam nas escolas rurais ou urbanas, a educação formal se apresentou

⁴² A Lei N.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no “Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de Ensino Médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo”, possibilita o ingresso do aluno que tenha passado no exame de admissão para a fase seguinte (Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm).

como experiências enriquecedoras e marcantes na vida do Professor Edi, dos irmãos e da mãe, que encontraram na escola a oportunidade de entrar em contato com o conhecimento formal, sempre buscando melhores oportunidades de vida do que a que eles observavam em seus pais ou familiares mais imediatos. Porém, sem nunca perder o vínculo com o campo.

Em janeiro de 1976, fiz o Vestibular para Medicina Veterinária na Universidade Federal de Santa Maria, sendo aprovado. Minha escolha profissional baseou-se na minha origem rural e pelas características regionais da fronteira oeste, sendo a economia predominantemente, na época, voltada para a produção de bovinos e ovinos. Após quatro anos de estudo, concluí o curso no ano de 1979.

Recebi proposta para trabalhar no Acre, no Maranhão. Não, muito longe, não vou, disse ele convictamente. Comecei a atuar profissionalmente em 1980, na Cooperativa Tritícola Mista Alto Jacuí Ltda (COTRIJAL) em Não-Me-Toque/RS, onde desempenhei as funções de Médico Veterinário, atuando nas áreas de atendimento clínico e cirúrgico, extensão rural, fomento à produção leiteira e suinocultura.

Fui o primeiro Médico Veterinário a atuar naquela cidade. Com este trabalho pioneiro, juntamente com outros colegas, agrônomos, zootecnistas e técnicos agrícolas, implantamos um projeto de desenvolvimento da bacia leiteira da região do Alto Jacuí, onde introduzimos animais da Raça Holandesa importados do Uruguai, cultivo de forrageiras hibernais e estivais, silagem de milho e Aveia, programas de reprodução, sanidade e qualidade do leite. Hoje, consolidada e uma das mais importantes do Rio Grande do Sul. Eu como Veterinário não ganhava pouco, cerca de uns 14 salários mínimos e fui o primeiro Veterinário da cidade.

Em janeiro de 1982, eu me casei. Minha primeira filha, Fernanda, nasceu em Colorado/RS. Só havia minha esposa e outro paciente no hospital. Todos iam ver a filha do Veterinário que tinha nascido.

A partir disso, eu passei a trabalhar com o pai dela (esposa Raquel), que era produtor rural. Eu sempre tive vontade de ter uma área de terra. Em agosto de 1988, retornei a Alegrete para atuar junto à Agropecuária Geobel (propriedade da família da esposa, que possui como principal atividade econômica a orizicultura), para desenvolver projeto de criação de Bovinos de Corte e Ovinos, implementando novas técnicas de reprodução e melhoramento genético bem como manejo sanitário e nutricional com a introdução de espécies forrageiras e manejo do campo nativo.

Paralelo à atividade profissional na Agropecuária Geobel, em 1990 frequentei o curso de Formação de Professores para disciplinas Especializadas do Ensino de 2º Grau,

Licenciatura, da então Fundação Educacional de Alegrete, hoje Universidade Regional da Campanha (URCAMP), recebendo a habilitação ao magistério nas disciplinas voltadas a área de Zootecnia. Realizei meu estágio pedagógico na Escola Agrotécnica Federal de Alegrete (EAFA), hoje Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Alegrete nas disciplinas de Bovinocultura, junto à Unidade Educativa de Produção – UEP de Zootecnia III, Grandes Animais.

Depois de formado em Medicina Veterinária, o Professor Edi atuou por 10 anos especificamente na área de formação. Ele encontrou satisfação e valorização profissional. Até 1990, ele não imaginava adentrar à docência. Porém, quando voltou ao município de Alegrete/RS, onde havia o curso de Formação de Professores, ingressou no curso e, posteriormente, na profissão docente.

Em julho de 1991, prestei concurso para professor substituto de Zootecnia da EAFA, sendo aprovado em 1º lugar, nomeado para ministrar aulas de Suinocultura e Ovinocultura. Acredito que quem faz a formação pedagógica vê com outros olhos a educação.

Em janeiro de 1992, fui aprovado em concurso público para preenchimento da vaga de docente de zootecnia, cargo efetivo da EAFA, sendo nomeado em fevereiro de 1993, assumindo a função de professor de ensino de 1º e 2º graus. Ministrei diversas disciplinas, tais como Suinocultura, Ovinocultura, Bovinocultura de Corte e Leite, Forragicultura, Tecnologia de Rações, Planejamento de Projetos e Administração Rural.

Ao longo desses anos desempenhei concomitantemente ao exercício docente diversas funções administrativas, sendo coordenador de Unidades Educativas de Produção de Zootecnia II e Zootecnia III, Diretor do Departamento Pedagógico e Apoio Didático, Diretor do Departamento de Educação, Produção e Extensão, Diretor do Departamento de Desenvolvimento Educacional, Coordenador Geral de Ensino e Coordenador Geral de Produção e Pesquisa. Participei de várias comissões e conselhos, sendo presidente da Comissão Permanente de Pessoal Docente e Presidente do Conselho de Professores, entre outros.

Pela necessidade de maior conhecimento em questões ligadas à educação, principalmente a educação profissional é que nos anos de 1995 e 1996, realizei um curso de Pós-Graduação, a nível de Especialização, em Organização e Administração Escolar na Fundação Educacional de Alegrete, ministrado por professores da Universidade Federal de Santa Maria.

O Professor Edi buscou qualificação profissional através de uma formação em nível de especialização, com o objetivo de aprimorar habilidades para executar funções específicas

demandadas pelo mundo do trabalho. A qualificação profissional foi utilizada como complemento da educação formal do personagem pela necessidade de aprendizagem e a exigência da área de atuação. Libâneo; Pimenta (1999) afirmam que:

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados mero executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Dessa forma, os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico. Por esse raciocínio, reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social. Em conseqüência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260).

A multiplicidade de funções exercidas pelo docente no dia a dia de uma escola é trazida pelo personagem. A organização do trabalho pedagógico aliado às práticas administrativas foram expostas e justificaram a busca pela formação continuada articulada às vivências em uma instituição de ensino que cumpre relevante função social no contexto em que está inserida.

A então Escola Agrotécnica Federal de Alegrete (EAFA), de 2002, contava com aproximadamente 300 alunos em três cursos técnicos de nível médio. Posteriormente, também com um curso subsequente e dois cursos superiores de tecnologia, passou a ter aproximadamente 700 alunos, em 2007. No ano seguinte, foi transformada juntamente com o Centro Federal de Educação Federal de Ensino Técnico (CEFET) de São Vicente do Sul no que, a partir de 28 de dezembro de 2008, é o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Farroupilha (Lei n.º 11.892). O IF Farroupilha é composto hoje por dez campi, atuando nas regiões central, noroeste e oeste do RS.

O Campus de Alegrete do IF Farroupilha conta hoje com três cursos técnicos integrados, dois cursos de PROEJA⁴³, um curso técnico subsequente, oito cursos superiores,

⁴³ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

duas pós-graduações, Proeja FIC e 3 cursos técnicos em EAD em 13 municípios do RS. Além de desenvolver programas como PRONATEC⁴⁴.

Entre os cursos superiores, destaca-se a criação, no ano de 2010, do curso bacharelado em Zootecnia, curso este que vem atender a uma demanda regional, uma vez que o IF Farroupilha – Campus Alegrete, está localizado na região da Fronteira Oeste do RS, região esta destacada pela produção pecuária extensiva e pelo cultivo do arroz.

Embora existam, na região, muitas propriedades de tamanho médio, de 100 a 1000 hectares, e grandes, mais de 1000 hectares, a maioria dos estabelecimentos são de até 100 hectares e representam 56% das propriedades, ocupando apenas 6,5 % da área total. A existência de um grande número de propriedades de pequeno porte sugere ações no sentido de diversificação na produção destes estabelecimentos, reorientando-os para técnicas de produção que se caracterizem por grande rentabilidade, definido como um vasto campo de trabalho, fazendo com que isto gere uma interferência na realidade da região, que apresenta o paradoxo de ter uma população predominantemente urbana, em uma região economicamente agrícola evitando assim, uma migração ainda maior causada pelos fatores de “expulsão” ou não fixação do homem no campo do que pelos fatores atrativos dos centros urbanos.

No momento em que o IF Farroupilha – Campus Alegrete cresce, transforma-se e amplia seu campo de atuação, criando oportunidades de qualificação para muitos jovens que buscam um espaço em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, é que defendemos e buscamos uma excelente formação técnica de nossos alunos de nível médio e superior. Para que isso aconteça se faz necessária a construção de novos saberes por parte do docente, buscando sua própria qualificação. Para que possamos contribuir de forma significativa para atender esta demanda que a nós se apresenta é que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Zootecnia, em nível de Mestrado da FAEM da UFPEL no ano de 2012.

O Professor Edi expõe a preocupação com os jovens pertencentes às famílias rurais do município de Alegrete, em função disso, acredita no Instituto Federal Farroupilha como possibilidade de acesso e permanência na educação desses jovens sem que eles precisem se afastar do contexto em que vivem. Nesta perspectiva, ele trabalha pela expansão e consolidação da instituição e se propõe a buscar mais qualificação para atuar na docência.

⁴⁴ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Minha escolha pela linha de pesquisa Comportamento e Bem-estar animal vem ao encontro da necessidade de maior conhecimento desta área, pois se trata de assunto de significativa relevância para o meio científico e da sociedade em geral.

Precisamos conhecer e entender que a interação homem-animal é de grande valia para ambos e que os animais não podem ser tratados puramente como objetos de trabalho ou máquinas de produção, que não se alterariam com o comportamento dos homens. Existem muitas oportunidades para interação que podem ser observadas e medidas durante as atividades de manejo com os animais e dependendo desta interação haverá reflexo no comportamento, fisiologia, produtividade e no bem-estar dos animais.

Em 2014, concluí o mestrado. Eu nunca perdi minhas características, vou deixar este legado. Senti necessidade da formação porque as coisas se renovam. Eu, a Professora Carla (Reitora do Instituto Federal Farroupilha), juntamente com outros professores conseguimos impulsionar o que hoje se constitui o Campus Alegrete. Nossos alunos são, em grande maioria, de origem rural. Nós fomos muito a Uruguaiana, Itaqui fazer inscrição dos alunos. Fazíamos divulgação de escola em escola.

Hoje vejo que foi muito positivo. Passamos muito trabalho, mas valeu a pena. O Rafael (filho do Professor Edi) sempre me acompanhou, sempre pensou na possibilidade de estar ali. Ele me acompanhava desde os dois ou três anos. E hoje está ali comigo, é Professor do IF Farroupilha Campus Alegrete, está concluindo o Doutorado.

Eu sempre gostei de estudar. É muito bom estudar. E sei que todo o esforço valeu muito a pena, pela satisfação de ser professor, de poder fazer a diferença na vida de muitos alunos, por poder ter acompanhado e marcado tantas e tantas vidas.

Os fragmentos apontam as dificuldades de crianças que buscavam a escola na segunda metade do século XX. O texto compreende a história de vida do personagem que quando jovem, para ter acesso à educação formal, teve que enfrentar muitas intempéries, como a distância entre a casa e a escola, a saída do lugar onde nasceu, o rito de passagem da escola do campo para escola da cidade, o afastamento de parte da família.

Elementos dificultaram o acesso à escola, porém as dificuldades foram superadas e hoje as recordações foram lembradas e revividas com emoção. Aspectos como o carinho da mãe, também professora, a classe multisseriada lembrada com carinho, a afirmação de que tudo o que foi vivido valeu a pena, a valorização da importância de estudar sempre mais, a crença de que o estudo é a forma de se obter sucesso, pode justificar a busca por mais qualificação na constituição do personagem como docente ao longo da vida, imbricado na formação dos alunos e na expansão de uma instituição de ensino importante para comunidade,

localizada na zona rural do município de Alegrete/RS, preocupado em oportunizar estudo ao ‘homem do campo’ para que esse, assim como ele, não precise migrar para cidade. A foto abaixo representa um recorte da Cena 1.

Figura 35 – Professora Raquel, Professor Edi e eu



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para finalizar as imagens do cotidiano, apresentamos o tríptico presente do Professor Rafael Goulart, o terceiro personagem desta investigação. Ele, serena e genuinamente, começa a narrativa afirmando que: *a minha foi a primeira turma de Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Demétrio Ribeiro, só que não me formei com eles, porque a gente resolveu, em conjunto, que eu iria para Santa Maria, para tentar o vestibular. Como eu estava indo razoavelmente bem no PEIES⁴⁵, que era o processo seriado: um, dois e três.*

Eu me saí mais ou menos no um. Depois, no dois, razoavelmente bem. Então, pensamos: vamos emplacar agora um PEIES três, com um colégio razoável. E aí fui para Santa Maria, minha irmã já estava lá, e fiz o terceiro ano no Colégio Santa Maria. Eu acabei sendo aprovado pelo vestibular, mas pelo PEIES também daria.

O terceiro personagem inicia a narrativa *in medias res*, ou seja, no meio dos acontecimentos, em vez do início, o que no plano do discurso, implica num modo de alterar a ordem dos acontecimentos da história. O Professor Rafael, diferentemente das outras

⁴⁵ Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES). No ano de 1995, quando o então Reitor solicitou a presidência da Comissão Permanente do Vestibular (COPERVES) que projetasse um novo modelo de entrada para a Universidade. A COPERVES apostou no projeto, juntou forças e implementou um Programa que, por ser inédito, único, causou perplexidade e motivou óbvias ações tanto de acolhida quanto de rejeição. O PEIES, alicerçado numa proposta diferenciada de avaliação seriada, gradual, ao término de cada ano letivo correspondente aos três anos do Ensino Médio, portanto, representou articulação nas relações humanas entre a Universidade e as Escolas de graus de ensino precedentes (Fonte: http://www.coperves.ufsm.br/noticiaCompleta.php?id_noticia=978).

personagens, não começa o relato linearmente, ele escolhe um momento adiantado da ação para iniciar a narrativa.

Ele mesmo percebe e imediatamente regressa aos eventos anteriores através de uma analepse: *mas, antes né. O fundamental foi na Escola Estadual Demétrio Ribeiro, a primeira série foi na Escola Estadual de Ensino Fundamental Marquês de Alegrete, porque a mãe trabalhava no Marquês. Eu não tinha idade, não tinha idade para entrar na primeira série. Então eu tive que cursar ali, com seis anos, já que era sete, até porque a procura do Demétrio era maior, eles não podiam sair da regra.*

Era extremamente difícil, eu me lembro, isso me lembro, extremamente difícil a primeira e a segunda série. Eu chorava, chorava, chorava, chorava desesperadamente, eu sei que não deve ser relevante, mas isso me lembro, era demais, demais, assim, absurdo. Era uma coisa assim que eu não gostava, era um absurdo aquilo ali, ir para o colégio era um horror. Então, na terceira série, eu tive uma professora, Eloísa, na terceira série, já na Escola Estadual Demétrio Ribeiro. Aí foi alinhando, alinhando, ela foi minha salvadora, eu digo, realmente.

Depois disso, ficou bem tranquilo. Eu não me lembro o porquê dessa mudança, mas o papel dela, foi absurdo. Neste momento, a mãe do Professor Rafael interrompe a narrativa dele e expõe: é que a Eloísa era muito mãezona, eu acho que ele sentia dificuldade em alguma coisa e ela colocava-o sentado no colo, perto dela, então ele fazia as coisas, portanto, ele começou a adquirir confiança. Eu acho que foi isso.

As lembranças negativas e positivas da escola marcaram as recordações desse personagem sobre os primeiros anos escolares, constituindo-se (ANTUNES 2001, 2007), em aspectos que poderão contribuir para que o exercício do magistério se torne um espaço de realização profissional.

Verificamos que a professora amplamente lembrada com carinho é considerada um marco para o Professor Rafael, a qual, unicamente, teve o nome resgatado. Sobre as demais professoras, não há ênfase. Acreditamos que a afetividade é o território das emoções, das paixões e dos sentimentos; a aprendizagem, território do conhecimento, da descoberta e da atividade; ambas se organizam em fenômenos complexos e multideterminados, definidos por processos individuais internos que se desenvolvem através do convívio humano.

As relações estabelecidas no contexto escolar não devem ser difíceis e conflitantes. A escola pode constituir-se num espaço de construção de conhecimento, de alegria, de formação de pessoas conscientes, participativas e solidárias. Os sentimentos do personagem em relação à escola foram de desilusão, desencanto e impotência diante dos problemas cotidianos. Até encontrarmos uma professora alfabetizadora que transformou a relação eu-outro, a aceitação

do outro como um legítimo outro na convivência (MATURANA,1999, p. 23), na habilidade de lidar com os conflitos comuns ao convívio humano, ou seja, questões ligadas à afetividade que integra a emoção, a paixão e o sentimento, presentes em todas as relações humanas, e com consequência na aprendizagem.

A relação afetiva entre os sujeitos envolvidos no processo ensinar e aprender, o exercício do diálogo, o fazer compartilhado, o respeito pelo outro, o estar aberto, o saber escutar e dizer configuram-se como elementos de fundamental importância para a aprendizagem.

O Professor Rafael, num exercício de autoanálise, continua: *toda mudança, até hoje para mim, mais drástica, me deixa extremamente inseguro. Eu cursei a Educação Infantil em uma escolinha, nível A e nível B. Depois, fui para o Marquês. Bom, não sei, já passou, passou, acho que superei, mais ou menos. Não sei, acho que depois disso aqui hoje, eu vou ter que ir no psicólogo.* Ele conclui de maneira extrovertida, rindo da própria constatação, e continua: *eu não lembro nome de professores, nada, nada, nem do terceiro ano do médio, mas ela eu lembro, além da Nali, de Matemática, da sétima e oitava. É assim, a gente lembra de alguns, mais pontuais, mas são bem poucos.*

A memória é uma complexa relação entre o passado, o presente e a projeção do futuro (ABRAHÃO, 2006). Sendo assim, para Abrahão (2006, p. 151) “as (auto)biografias, sendo constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida, são processos de construção que têm a qualidade de possibilitar maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e profissional, àquele que narra a sua trajetória”.

Bom, fui para Santa Maria, estudei desesperadamente. Eu lembro que lá em Santa Maria eles faziam uns simulados, primeiro, segundo e terceiro ao longo dos trimestres. No primeiro, Nossa Senhora, um absurdo, um fiasco total, choque total de realidade. E olha que o Demétrio era tido como uma boa escola e eu não era ruim no Demétrio. Mas, chegando lá (em Santa Maria), Nossa Senhora, foi um horror, tudo, tudo muito ruim. Porém, no segundo simulado, tirei o primeiro lugar, então pensei: ‘opa’, está indo, tem chance. No último, fiquei em sexto, mas todo mundo estava bem preparado. Isto foi uma coisa que eu me lembro que foi marcante.

A minha ida foi muito bem conversada, eu acho que todas as coisas que a gente sempre fez, foi sempre em família mesmo, sabe. Não sei se dá para perceber isso. O fato de o pai ser Médico Veterinário sempre me chamou atenção. Não vou para esse lado, que esse conhecimento ele já tem. Então, eu quero complementar a família, um outro negócio de família tudo isso contribui.

Em 2006, decidi ir para o lado da Agronomia, para complementar a Medicina Veterinária, tanto que eu fiz o primeiro ano de Agronomia e fiz vestibular no final do primeiro para Zootecnia, digo vamos complementar mesmo. Afirmou sorridentemente. Então, passei em Zootecnia, só que foi impossível eu conciliar. Agronomia é uma bagunça total de horário, se fosse Zootecnia e Veterinária dava, muitos faziam isso lá em Santa Maria. Mas, Agronomia tinha aula das 8 horas da manhã até às 9 horas da noite. Então, não deu, fiz algumas disciplinas e larguei. Mas, foi bem pensando, considerando a filosofia do pai sempre de dizer, o pai é o Veterinário mais Zootecnista que eu conheço: sabendo produzir alimento não dá clínica, que é o grande papel do Veterinário. E, isso sabia que o Agrônomo poderia contribuir muito. Aí, vamos para esse lado.

Durante o curso, eu entrei num grupo de pesquisa focado em forragem, e, então, a parte de solos, e até hoje eu trabalho com isso, mas focado em melhoramento de solos com uso de forragens. Eu sempre busquei isso, melhoramento e campo nativo, pensando realmente em produção animal.

Em 14 de janeiro de 2011 me formei. Realizei o mestrado em um ano e meio. Como iria abrir um processo de seleção para o doutorado na metade do ano, eu já tinha tudo meio encaminhado. Era tudo tão fácil antes. O meu orientador disse: quer concorrer, concorre! Eu fiz a seleção e passei, foi bem tranquilo.

Eu vejo que o mestrado contribuiu realmente para o meu processo formativo. Então, eu me dediquei bastante para a seleção do doutorado. Sempre quando há seleção, eu me dedico um absurdo. Já no mestrado, lá em Santa Maria, no Solo⁴⁶, o processo de seleção era, como é que vou te dizer, era uma prova de conhecimentos específicos, o projeto e a prova de Inglês, não tinha entrevista, não tinha nada subjetivo. Aí, o que acontecia, a melhor nota era o dez sempre, e os outros vinham balizando as outras notas, todos que ficavam abaixo de sete estavam eliminados.

Naquele processo seletivo, não me lembro se eram 15 ou 18 concorrentes, a minha prova de conhecimentos específicos foi a nota dez, a de inglês, a minha também foi a nota dez e o meu projeto foi o segundo, com nove e pouco, e um outro foi o dez. Resumindo, só teve eu e mais outro que passaram, todos os outros colegas não conseguiram. Eu sempre pensei, vamos fazer o máximo possível.

Depois, no doutorado, mudaram, havia entrevista, eram perguntas. Os professores da banca tiravam, em papezinhos, perguntas das quatro grandes áreas de solo. Também passei em primeiro, foi bem tranquilo, era tudo tranquilo, conta sorrindo alegremente.

⁴⁶ Programa de Pós-Graduação em Ciência do Solo.

Imediatamente, o Professor Rafael justifica o sucesso. *Claro, sempre me dedicava muito, mas era tudo tão mais fácil, eu acho que não estou me dedicando para terminar o doutorado, agora na etapa final.*

O Professor Rafael fez uma escolha consciente e socializada com a família, relativa à formação inicial. Ainda na graduação, ele começou a participar de um grupo de pesquisa, o que possivelmente o despertou para a realização do mestrado e do doutorado, ao mundo da pesquisa. O sucesso no processo formativo é evidente na narrativa do personagem, bem como o reconhecimento da importância da formação continuada.

Meu pensamento inicial ao entrar na Agronomia era, na época a febre, de ir para o centro-oeste. Eu imaginava que por lá ter muita oferta de emprego, iria enriquecer sem erro. Esse era o pensamento. Porém, depois do quarto, quinto semestre, comecei a sentir falta da família, pelo fato de estar anos fora.

Então, pensei que gostaria de voltar para Alegrete. Realmente, gostaria de voltar para Alegrete. Qual é o melhor caminho para voltar para o Alegrete numa situação razoavelmente confortável? Ai nesse meio tempo se encaminhou o crescimento da Rede Federal⁴⁷. Pensei que com certeza abririam vagas e o momento seria esse. Então, vamos aproveitar o momento e se dedicar, que com certeza vai dar certo.

O encaminhamento para o mestrado foi baseado nisso, com certeza. Tanto que no processo seletivo, eu nem tinha mestrado concluído ainda. Quando eu fiz o processo seletivo no Instituto Federal, ele requeria o mestrado, foi um dos motivos para defender antes. 'Bueno', já vou garantir esse mestrado de uma vez. Eu também fiz o curso de formação de professores, o Programa Especial de Graduação⁴⁸, da UFSM. O mestrado e a formação de professores foram feitos, nesse ano e meio, juntos, justamente, para eu fazer aquele concurso. Eu estava no segundo semestre do mestrado e no segundo do curso quando abriu o concurso.

⁴⁷ Como já mencionado, os anos de 2007 e de 2008 foram impulsionadores da expansão da Rede Técnica Federal. O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Farroupilha foi legalizado pela Lei n.º 11.892 em 2008.

⁴⁸ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vivencia, nos últimos anos, a maior expansão de sua história, demandando a necessidade de desenvolver um quadro docente capacitado para atuar na Educação Profissional e Tecnológica, principalmente, em cursos profissionais técnicos de nível médio da Educação Básica e formação inicial e continuada de trabalhadores. Diante desse contexto, em 2009, o Centro de Educação ofertou o Programa Especial de Graduação (PEG) de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. A criação desse Curso, na modalidade presencial, é uma proposta articulada entre Centros de Ensino da UFSM e decorre, ainda, da necessidade firmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) de que a formação dos professores para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, conforme o Artigo 62. Segundo essa Lei, em seu Artigo 63, inciso II, está prevista a criação de “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”. O Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional vem atender, a demanda de formação pedagógica para os profissionais que atuam, ou pretendem atuar, como professores na Educação Profissional, principalmente, Técnica de Nível Médio da Educação Básica (Fonte: <http://w3.ufsm.br/peg/index.php/2016-04-12-20-26-49/historico>).

E aí foram me chamar só no outro ano, então eu acabei naquele meio ano terminando tudo e acabei entrando no doutorado.

Na área da Agronomia, há oportunidade em multinacionais. Tenho colegas ganhando muito bem também, só que são empregos diferentes, ou colegas atuando como produtores hoje. Nós saímos da graduação numa época muito boa, de 2011 até esse ano foram safras boas. Então, alguns colegas optaram por esse caminho. São várias possibilidades, os que optaram por esse caminho estão muito bem.

Existe consciência na escolha da docência. Foi o caminho encontrado pelo Professor Rafael para voltar a ficar perto da família. A figura do pai e também da mãe são importantes para o personagem. Conseqüentemente, há realização na escolha da profissão, porém também existem dúvidas, como é trazido a seguir.

Não sei se é o que eu quero para o resto da minha vida, sinceramente, a carreira não era o que eu pensava no início. Mas, o fato de ser homenageado quase sempre, paraninfo do TG (Curso Superior de Tecnologia em Produção de Grãos), eu penso: 'opa', talvez o que eu estou fazendo não está ruim. Eu fui começando a gostar cada vez mais.

'Bah', eu não passo a mão na cabeça de ninguém, e mesmo assim não sendo o que paga a festa, ser homenageado é sinal que é por aí a coisa. Não é por salário, realmente. Só no primeiro ano, ministrei uma disciplina que não gostava, desenho técnico e topografia, não gostava, mas, acredito que se eu tivesse uma disciplina boa gostaria de trabalhar com o Ensino Médio. Mas, não sei! No superior é bem mais tranquilo, só que é uma diferença absurda de uma disciplina de terceiro para uma do sétimo semestre, Nossa Senhora, porque eu consigo conversar tanto com eles sobre, abrir tanto o leque. Isso prova o quanto eles crescem. 'Bueno, mas isso é muito bom, temos que passar por todas.

São três anos como professor, e um ano afastado agora (para o doutorado), seriam quatro anos. Nossa, hoje é muito fácil e como era difícil no início, eu me via num vermelhão e num calorão, estudava um absurdo. Eu nunca fui de dormir tarde, sempre fui de acordar cedo, então eu, invés de preparar aula até duas horas da manhã, eu acordava as quatro, sempre foi assim, desde a faculdade. A gente pega, ali no Instituto, disciplinas tão distintas umas das outras, pegar cinco disciplinas completamente diferentes, por isso eu tinha que preparar aulas todos os dias, todos, todos, e são dois semestres que não repetem a disciplina, então elas são diferentes no semestre também, tem que preparar aula um ano inteiro. Depois, no segundo ano claro que fica muito mais fácil, porque tu já tens um material bem encaminhado, mas também tem que atualizar, então não acorda às quatro horas, acorda às cinco, fala risonhamente.

A experiência no médio foi bem bacana, parece que depois de cruzar pelo médio, há uma facilidade absurda. Talvez outras metodologias funcionem para eles (ainda se referindo ao Ensino Médio), é bem diferente do superior. Claro, eu ficava muito, muito nervoso, mas, depois das duas primeiras semanas, a coisa andava. Para mim, eu acho que é mais a mudança com um todo, como nós estávamos falando, com todas as mudanças eu fico um pouco apreensivo.

Eu costumava assistir as aulas do pai, mas é diferente. Antes da primeira série, quando não eu tinha aula ou quando não tinha aula no Demétrio. Ele dava aula de suíno, na época, e aquelas raças, eu sabia, agora eu não lembro mais. Eu criei uma estratégia: orelhinha baixa, orelhinha alta.

Esses dias, o Ricardo (colega do Professor Rafael, também Professor do Instituto Federal Farroupilha - Campus Alegrete) pediu para eu dar uma aula de um determinado tema de cultivo. 'Bah', nossa, até disse para o pai: acho que eu sirvo para a coisa. Sabe quando tu nota que foi bom realmente, bom mesmo.

Só que às vezes eu digo, uma coisa que me pego pensando também e conversando com alguns alunos, muitas vezes a gente não vai tão rápido, alguns alunos não acompanham, principalmente porque alguns têm uma certa experiência prática. Muitas vezes, os alunos não acompanham e isso é uma coisa que eu me pego muitas vezes triste. Há alunos que estão num nível mais alto, então eu tenho que nivelar por baixo? 'Bah', isso me desmotiva de uma maneira! E, eu não sei se é o certo também, será que eu não tenho que levar esses, mas é certo ou errado? Bom, estou tentando.

O Professor Rafael mobiliza uma série de conhecimentos construídos ao longo da trajetória de vida e de formação, ressignificando-os e reconstituindo-os em função do contexto em que se realiza a ação docente. Nóvoa (1995, p. 10) afirma que “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”, e procura ressaltar que o profissional professor não está desvinculado de sua pessoa, ou seja, da subjetividade presente nos sujeitos. Assim, o professor quando ministra uma aula trabalha com conteúdos, metodologias e teorias, imprimindo à aula as preferências individuais, medos, emoções, sentimentos, resistências, representações, entre outros fatores.

A constituição do ser professor, de acordo com o enfoque teórico apresentado por Nóvoa (1995), parece envolver questões como a tomada de posicionamentos pelo docente frente à própria vida e ao mundo, imprimindo ao trabalho diário os valores e princípios que acredita. Envolve, então, as ações que o professor concretiza diariamente, com as escolhas

que faz nos processos decisórios, escolhas estas que são, ao mesmo tempo, da pessoa e do profissional.

É através das experiências que vivencia dentro e fora da sala de aula, que o professor pode avaliar, refletir sobre a melhor maneira de realizar seu trabalho, respeitando suas características pessoais e profissionais. Ao reviver a própria história de vida, o Professor Rafael expõe subjetividades ao narrar seus sentimentos, dificuldades, crenças, satisfações, valores, expectativas e percepções, a partir do significado que dá à própria trajetória de vida. E, inúmeras vezes, ele reflete e problematiza a própria prática.

A docência é caracterizada como profissão, a partir das perspectivas de autores como Lessard; Tardif (2005, p. 17). Os autores discutem sobre a visão dos modelos clássicos de trabalho, segundo sociólogos e economistas: “[...] o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 17). Porém, não para o Professor Rafael, pois ele assume uma postura comprometida com a docência.

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que parece inútil ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que lhe parece importante (TARDIF, 2002, p. 53). Um “professor reflexivo” não para de refletir a partir do momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui.

O terceiro personagem continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais.

Além disso, é possível perceber inúmeras trocas entre os personagens: avó, pai e neto. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes.

O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. “A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares” (PERRENOUD, 2002, p. 43), perceptível no Professor Rafael.

A prática reflexiva deve estar baseada nas competências profissionais. Entre as competências ligadas às transformações do ofício de professor, podemos citar: a organização e estimulação de situações de aprendizagem, o gerenciamento e a progressão das aprendizagens, a evolução dos dispositivos de diferenciação, o envolvimento dos alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, o trabalho em equipe, a participação na gestão da escola, o envolvimento dos pais, a utilização de novas tecnologias, o enfrentamento dos deveres e dos dilemas éticos da profissão e o gerenciamento de uma formação contínua (PERRENOUD, 2002, p. 197), encontrados nas três personagens. A foto a seguir apresenta o Professor Rafael e o seu orientador do Curso de Doutorado.

Figura 36 – Professor Rafael e o orientador do Curso de Doutorado



Fonte: Arquivo pessoal do colaborador, Professor Rafael.

Ao relatarem as experiências de vida em diversos momentos, os personagens enfatizaram alguns acontecimentos, atribuindo maior relevância às cenas ligadas às memórias saudosistas relativas a experiências vivenciadas com a família, com os alunos, com os bons professores. As cenas do cotidiano narrado trazem a força da transmissão e da herança familiar das três gerações dos personagens, das experiências formadoras ao longo da vida na constituição de representações da docência no contexto rural, como desafio, encantamento, reconhecimento pessoal e social e aprendizagem permanente.

Além disso, o campo é concebido pelos três personagens como espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que lá vivem ou que lá pertencem. A análise dos relatos nos leva à compreensão de que a educação do campo reflete a vida, a educação, iniciada em classe multisseriada, os interesses, as necessidades de desenvolvimento dos indivíduos que lá vivem.

Corroboramos com a ideia de que pensar na educação do campo implica reconhecer os sujeitos que lá vivem, o modo como esses organizam o cotidiano, constroem saberes, cultura, o que produzem enquanto transformam o próprio contexto em que estão inseridos, bem como o conhecimento e a cultura herdados e transmitidos historicamente. De acordo com o Artigo Segundo das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, são excludentes atitudes como afirmar que a educação do campo e urbana devem ser tratadas uniformemente. Ou ainda, estabelecer a ótica da racionalização econômica para o atendimento das crianças do campo, arrancando-as de suas realidades, com um processo desgastante de transporte rural e as depositando em escolas estranhas à sua realidade. A exclusão mais brutal é aquela que priva totalmente os moradores do campo de seu direito à educação.

Para Caldart (2004), a luta por uma escola que valorize a identidade dos povos do campo tem sido um dos traços marcantes da educação do campo, em virtude da negligência do direito à escola e imposta aos sujeitos do campo, pois para essa educação, a escola tem caráter educativo fundamental e tem um papel importante na luta pela construção do novo projeto de campo, de sociedade e de formação humana. Esta é a bandeira levantada pelos personagens desta tese, os quais acreditam, lutam e são pertencentes ao campo.

Somente um projeto de campo pautado na valorização da cultura camponesa, na reprodução da existência da vida no campo se articula com a ampliação das redes escolares em tais localidades. Essa articulação evidencia, de acordo com exemplos citados anteriormente, a viabilidade da existência de ações que apontam à possibilidade concreta da construção de uma educação emancipatória, sem jamais esquecer que o processo chamado educação não reside apenas na instituição, nas agências educativas, mas no ser humano e na produção de sua existência.

5.1.3 Cena 3 - As imagens implícitas

As narrativas foram analisadas com base na Compreensão Cênica, dirigindo o olhar às múltiplas cenas construídas pelas personagens ao longo das narrativas. Segundo Marinas

(2007), a Compreensão Cênica implica entender o relato não como uma história linear, cumulativa, mas como um repertório de cenas. A primeira é a que reúne no relato e na escuta, o narrador e o pesquisador, a segunda traz a vida cotidiana de quem narra, as posições como emissor e receptor, que atravessam de volta a cena 1, na medida em que ela se atualiza. “Nesse jogo entre as cenas 1 e 2 se dá a possibilidade de passar a emergência das cenas reprimidas ou esquecidas”, conforme Marinas (2007, p. 119, tradução nossa).

As ressignificações dos narradores a uma ouvinte atenta à palavra dada, rememorando a própria trajetória e construindo a sua trajetória (auto)biográfica, encontram-se impregnadas de sentidos, valores, desejos e afetos que marcam a memória consciente e, também, inconsciente. E, nisso constitui-se a aventura (auto)biográfica em que estamos comprometidos, a qual compartilhamos nesta tese.

Observamos a maneira carinhosa que a Professora Enir se refere ao seu pai. Ela que tem uma constituição humilde, sem muitos recursos financeiros, expressa amorosidade e respeito pela figura do pai, além de conformidade às ordens estabelecidas pelo mesmo, por exemplo quando ela repete a 5ª série e depois disso para de estudar. Pelo relato da primeira personagem, implicamos que ela se manteve informada quanto às mudanças no sistema educacional, a partir do instante em que ela afirma que frequentou a escola quando havia seriação, 5ª série, porém agora são anos.

Também implicamos que a importância do professor ia além da sala de aula para as famílias que viviam na zona rural, o docente era referência positiva e respeitada na comunidade. Além disso, o casamento é mencionado, por mais de uma vez, como um marco na vida da Professora Enir, a vida familiar e a vida profissional foram conciliadas, mas a opinião do esposo era fundamental e até decisiva. As atividades domésticas e profissionais compuseram o dia a dia da esposa, mãe de família e docente.

A família, pela origem rural, compreende a importância do cultivo da terra, do cuidado com animais. Essas vivências influenciaram na maneira sensível como o Professor Edi se relacionou no cuidado e na expansão da escola que hoje é referência para quem vive no campo na região de Alegrete/RS. Podemos inferir a nobreza de um professor que busca possibilitar aos jovens, a permanência no campo, lugar de origem dele. Além disso, é possível inferirmos também que ele ressignificou a associação de que a escola é um lugar de castigo, tanto que escolheu a docência como profissão e nela se realiza como pessoa até hoje, mesmo passados 25 anos de atuação.

Na narrativa do terceiro personagem desta investigação, o professor marcante alia características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo. Os bons professores são

descritos como aqueles que estimulam a independência dos alunos: são cordiais e amistosos em classe, criam condições para uma visão crítica da sociedade e da profissão, demonstrando segurança e domínio de si, estimulam a participação, valorizando o diálogo, organizam o ensino sem se considerarem os “donos do saber”, são autênticos e verdadeiros (CASTANHO, 2001, p. 158).

O Professor Rafael, ao mesmo tempo que sofre com as rupturas, as mudanças, apresenta-se em diferentes cenários com confiança, elevada performance e gestos ativos; ele foi, sem dúvidas, cuidado como um tesouro pelos pais, conforme pode ser inferido a partir da narrativa dele e das reações dos pais enquanto ele realizava o relato (auto)biográfico para este trabalho.

Este personagem, em início de carreira, traz a complexidade do ofício de ser professor. O mesmo não é resgatado pelo pai, Professor Edi, o qual já está há mais de 25 anos atuando. Perrenoud afirma a complexidade como característica do ofício dos mestres e analisa seu sentido de "ofício impossível". Já que a formação acadêmica não constitui garantia de acerto, mas pressupõe a construção cotidiana, "a formação dos mestres é, então, necessariamente, a formação global da pessoa" (PERRENOUD, 1994, p. 200)⁴⁹ [tradução nossa]. Entendendo a educação como prática social que envolve o ensinar e o aprender, encontramos nas narrativas do Professor Rafael, a atuação como educador, que, conforme assinala Perrenoud, formam e se formam globalmente.

A família, aqui representada pela avó, pelo pai e pelo neto, três gerações de professores, valoriza o estudo e o considera como possibilidade de realização pessoal e profissional. Para os personagens desta tese, a constituição familiar é importante e fundamental, os mais experientes são tomados como referência para os mais novos e, por isso, as decisões são tomadas coletivamente. Por tudo isso, podemos afirmar que ao adentrarmos estas histórias de vida, entendemos que as trajetórias narradas proporcionam a construção de sentido destas vidas vividas com alegria e trocas afetivas.

A importância que as decisões coletivas e os atos de solidariedade entre os personagens podem ter nos processos de constituição de novas gerações, implica na comum escolha profissional. De fato, realizar um estudo geracional, significa estar preparado para analisar alianças, rupturas e continuidades de uma geração a outra. No entanto, no contexto desta pesquisa, o fundamental não é precisar os pontos de ruptura, mas, sobretudo, dimensionar de maneira cuidadosa as continuidades assumidas pelas relações que unem as

⁴⁹ “La formation des enseignants est alors nécessairement la formation globale de la personne” (PERRENOUD, 1994, p. 200).

três gerações dos personagens, no que tange especialmente sobre a escolha profissional: ser professor de escola do campo.

Os dois primeiros personagens iniciaram a vida escolar em escolas do campo, em classes multisseriadas, precisaram sair da zona rural para dar continuidade aos estudos e voltaram a trabalhar na docência em escolas do campo. O terceiro personagem, não iniciou a vida escolar no contexto rural, pois quando ele nasceu os pais já viviam na cidade, mesmo assim, o amor pelo campo teve continuidade através das gerações, tanto que ele escolheu a docência, como sua avó e seu pai, e atua na mesma escola do campo que seu pai, a qual fica próxima geograficamente da primeira escola onde a avó foi docente e o pai aluno.

Ao analisarmos as memórias dos personagens, percebemos que as cenas 1, 2 e 3 de Santamarina; Marinas (1994), Marinas (2007) e Abrahão (2014) se imbricam, pois, enquanto falavam ocorreram silêncios, lágrimas de emoção, risos. Isto significa que o dito está interligado ao não dito, no qual está implícito o lado subjetivo do desejo, do afeto, dos valores, dos ideais, que representam o intensamente vivido e revelado.

Neste trabalho, apresentam-se diferentes contextos: família, escola, processos formativos, os quais resgatados pela cena 2, pertencentes ao passado, ressignificados pelos personagens no presente e com projeções para o futuro, são trazidos nos diferentes contextos revividos por eles e fundamentados nos autores Santamarina; Marinas (1994), Marinas (2007; 2014) e Abrahão (2006; 2014).

Percebemos a implicação do inconsciente da linguagem que se manifesta através dos desejos de sucesso, do amparo familiar, que apresentam incutidos nas inúmeras possibilidades que todo ser humano traz dentro de si. Isto implica na formulação Lacaniana de que “todo desejo é desejo do outro”, significando que o desejo só pode surgir mediatizado pela linguagem, mediatizado pelo desejo do outro (LACAN, 1991), revivido nas narrativas. Os relatos trazem tempos de sonhos, infância e juventude, que contêm expectativas emancipatórias, desejo de realização, desejo de mudar a educação, de possibilitar estudo, de ajudar as crianças a serem felizes e se tornarem adultos bem-sucedidos.

Finalmente, com as análises realizadas, observamos, através do Capítulo 5, que os colaboradores desta investigação compreendem que valorizar a educação implica em um meio de emancipação da pessoa. Sendo assim, compartilhamos com Souza (2011; 2012; 2013; 2015; 2016) o entendimento da necessidade de novos olhares para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, de modo que estas tenham maior vinculação com a identidade rural dos estudantes e sejam mais significativas e articuladas com princípios de uma educação emancipatória.

6 CONCLUSÃO

Iniciamos a conclusão desta tese reafirmando que este tópico pretende dar um fechamento à investigação, porém não almeja encerrar definitivamente as discussões exploradas. Essas emergem da minha história de vida, da participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização, da elaboração da minha dissertação e das disciplinas realizadas como aluna do curso de Doutorado em Educação e impulsionam ainda mais a curiosidade da pesquisadora.

Esta tese se propôs a conhecer os processos formativos dos três professores, personagens que deram vida e significado ao trabalho, pela expressiva trajetória na educação no campo do município de Alegrete, no Rio Grande do Sul; provocar a reflexão da Professora Enir, a avó, do Professor Edí, o pai, do Professor Rafael, o neto, personagens da investigação, e da pesquisadora sobre a própria história de vida, a partir de relatos (auto)biográficos, os quais se utilizam da memória e das lembranças revividas de tornar-se professor; reconhecer a importância histórica e social que a educação do campo possui, através das classes multisseriadas, para o contexto educacional brasileiro; bem como, valorizar a educação do campo e o ensino em classes multisseriadas.

Para isso, optamos por iniciar a escrita da investigação com a minha própria história de vida, pela escrita (auto)biográfica, que contempla o meu processo formativo desde o ser aluna na educação infantil, apresentando as minhas primeiras vivências escolares, até me tornar professora e aluna do Curso de Doutorado em Educação. Neste capítulo, através do reencontro com as minhas memórias, justificamos o interesse do estudo.

É importante resgatarmos que a minha história de vida foi disponibilizada para os personagens a fim de impulsionar uma relação de cumplicidade entre mim e eles. De fato, podemos afirmar que, ao longo do processo de investigação, houve a construção de uma relação entre a pesquisadora e os personagens, por meio das interlocuções em que todos estiveram dispostos e abertos a se conhecerem.

A Professora Enir, o Professor Edí e o Professor Rafael relatam as significativas histórias de vida, contando-nos os percursos formativos, pontuando fatos, momentos, episódios singulares que marcaram as trajetórias de vida pessoal e profissional, da infância, da adolescência e da idade adulta, nos diferentes espaços. São experiências vividas compartilhadas e possuem imenso valor para nós.

A história de vida, conforme Oliveira (2005, p. 94), “oral recupera aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativa uma memória coletiva, pois, à medida

que cada indivíduo conta a sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado.

Concordamos com Abrahão (2008) quando ela sugere que trabalhar, metodologicamente, as dimensões selecionadas a partir das narrativas fornecidas pelos personagens, tanto como análise vertical (da história de vida de um único educador no seu contexto), como horizontal (do conjunto das histórias de vida dos personagens, analisadas transversalmente, a partir da Compreensão Cênica), tecendo elementos que se dão a perceber no rico material que as constituem, proporciona, além do conhecimento específico no que tange a cada um dos personagens, mais entendimento a respeito do pensamento educacional e de complexas relações verificadas na história da educação brasileira. Neste trabalho, em especial, dos estudos com história de vida, das pesquisas referentes à formação docente, da trajetória da educação profissional no Brasil e da investigação sobre a educação do campo e as classes multisseriadas.

Acreditamos que conhecer o processo de formação do professor, pelo relato (auto)biográfico, é abrir espaço para que esse profissional compreenda desejos, entraves, avanços, escolhas, rupturas e continuidades, que foram constituindo-o como professor, através da reflexão sobre esse processo. Percebemos que na história de vida dos personagens, três gerações de professores do campo, existe influência pela escolha da profissão, que se deu pelo amor à vida rural e pela crença na educação como possibilidade de emancipação, de crescimento e de sucesso. Para nós, isso aconteceu porque nesta família há diálogo, cumplicidade, respeito e muito amor.

Cada um dos personagens foi se formando desde pequeno nas interações com a família, com o campo, com o espaço escolar, nas relações, nos múltiplos ambientes afetivos, sociais e culturais. Os relatos (auto)biográficos nos possibilitam tomar conhecimento das histórias de vida deles, através da memória e das lembranças revividas, reconstruídas e refletidas pelo processo de tornar-se professor.

Defendemos que essa via de abordagem oferece contribuições importantes e retornos relevantes no que se refere ao trabalho com professores. Assume um importante papel na formação docente, pois no decurso dos relatos, vivenciam um processo de reflexão do passado, o qual necessariamente tem relação com o presente, e de reconceitualização de crenças, que até então podiam estar estabilizadas, havendo, inclusive, (trans)formação e movimento de retorno e de revisão de aspectos relativos às práticas. E, sobretudo, existindo valorização pessoal e profissional do educador do campo.

Constatamos, a partir das histórias de vida, que a educação do campo no Brasil ou a proposta educacional para o homem do campo não tem o mantido no seu *habitat* de origem. Mesmo quando a população rural era expressiva, não havia um plano educacional valorizando o educando e seu contexto histórico-político-social.

Ao longo da pesquisa, verificamos ainda que, por um longo período, as políticas educacionais brasileiras trataram o urbano como parâmetro e o rural como adaptação. Isto significa que acabaram por desconsiderar que o educando do campo tem uma identidade própria e que precisa de estruturas de ensino voltadas especificamente para a realidade em que está inserido, escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, as quais conseguem ter o jeito do campo e incorporar as formas de organização e de trabalho dos povos do campo.

Na história educacional brasileira, verificamos que para o homem do campo foi oferecida a mesma educação que para o homem da cidade. Segundo Arroyo (1999), “um bom processo educacional deve considerar o meio em que o educando vive”. Sabemos que esta particularidade não foi considerada. Portanto, a educação para a população rural teve prejuízo. Assumiu papel de mantenedora das desigualdades sociais e não cumpriu sua função.

Em busca do direito à continuação da educação formal dos filhos e também dela mesma, parte da família migrou do campo para a cidade. Esse acontecimento, com certeza, mudou as vidas dos personagens, traçou outras trajetórias e possibilitou a escrita desta e outras tantas histórias. Conhecemos a história de vida da família da Professora Enir, mas desconhecemos a história de vida de tantas outras famílias alegretenses que não puderam dar continuidade aos estudos depois da 5ª série, por exemplo, por não ter condições de se deslocar para a cidade.

Sabemos que é preciso pensar em uma educação que venha a atender as necessidades do aluno e que tenha relação tanto com o seu meio imediato quanto com o mundo. Portanto, acreditamos na educação que forme o cidadão participativo e autônomo, atuante significativamente na sociedade em que está inserido. Confiamos que as classes multisseriadas vão a esse encontro. Constatamos que essa também é a perspectiva formadora dos professores do campo personagens desta tese.

Um dos desafios das políticas de combate à exclusão é romper a relação entre subordinação, discriminação e subalternidade a que os grupos minoritários estão sujeitos. Portanto, prover o básico supera o fornecimento dos mínimos sociais e referenda à construção de estratégias de proteção social, associadas à promoção de reflexão crítica, de oportunidades de informações e de liberdade de ação.

Para Caldart (2012, p. 64), “a escola não move o campo, mas o campo não se move sem a escola”. O paradoxo escrito pela autora, pode ser justificado nas palavras de Freire (2005) quando o autor afirma que a escola não transforma a realidade mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos.

Portanto, defendemos que a educação do campo é uma modalidade de ensino que compreende uma maneira de organização de tempos e de espaços escolares que respeita a história, a cultura e o desenvolvimento de todos os sujeitos do campo. Por sua vez, a educação do campo é também sinônimo de luta por escolas no campo, especialmente travada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, pela qualidade do ensino, pelo acesso e permanência dos educandos na escola e por “educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Historicamente os povos do campo tiveram esse direito negado ou negligenciado. Sendo assim, podemos dizer que o plano nacional urbano transplantado para a zona rural brasileira pecou em seu aspecto pedagógico profundo, deixando de lado as características do educando, que são fundamentais no processo educacional. Mesmo que não consideremos o meio como determinante, não podemos negar a sua influência.

A escola, seja no campo ou na cidade, precisa aplicar um paradigma que favoreça a promoção humana, que inclua as pessoas como sujeito da construção de novas alternativas que tenham como pilares a solidariedade, a justiça social, a diminuição das desigualdades e a construção de uma nova sociedade, que ajude a repensar o nosso jeito de ser país e de ser cidadão.

Enfatizamos, de acordo com Souza (2011; 2012; 2013; 2015; 2016), o entendimento da necessidade de novos olhares para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, de modo que estas tenham maior vinculação com a identidade rural dos estudantes e sejam mais significativas e articuladas com princípios de uma educação emancipatória.

Preocupada em formar a pessoa para atender a uma demanda de mercado, a escola, muitas vezes, tem se distanciado de sua missão precípua, que é oferecer uma educação que forme o ser humano com capacidade de entender e intervir no mundo em que vive, promovendo o desenvolvimento social calcado no princípio da equidade, do respeito, da cooperação e da solidariedade. Qualificadores que encontramos nas classes multisseriadas.

Então, consideramos que as classes multisseriadas assumem importância social e política significativa nas áreas em que se situam. Por contemplarem o conjunto de características mencionado acima e também por historicamente ter cumprido um papel importante no processo de iniciação escolar das crianças do campo.

Verificamos também que nos últimos anos houve um aumento significativo no interesse tanto dos governantes quanto dos pesquisadores em discutir e em encontrar soluções para os problemas que atingem o âmbito da educação nas escolas do campo. Isso prova que existe a intenção e a vontade de se (re)criar, (re)inventar, (re)descobrir formas de (re)educar e de (re)educar-se, em que convicções deixem de ser apenas discursos e se tornem práticas efetivas, buscando diminuir a distância que separa os princípios das atitudes nas práticas educativas e no dia a dia de nossas vidas.

Sabemos que não há pesquisador pronto e que não há receita para elaborar uma pesquisa. O que existe é um processo de formação e construção contínua, pela busca, pela troca, pela construção e pela reflexão dos envolvidos, acerca das alternativas assumidas, das dificuldades encontradas, das surpresas que a vida nos reserva e do desejo de conhecer e explorar sempre mais.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCR, 2006, p. 149-170.

_____. Fontes orais, escritas e (áudio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica. Ostudium e o punctum possíveis. In: ABRAHÃO, Maria Helena; BRAGANÇA, Inês; ARAÚJO, Mairce (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 57-77.

_____. **Práticas de formação continuada de professores: O Seminário de investigação-Formação como lugar de aprendizagem e de (re)invenção de si**. In: PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T. (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 157-171.

_____. Profissionalização docente e identidade – a invenção de si. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 163-185, out. 2007.

AMIGUINHO, Abilio. Educação e mundo rural: percursos biográficos, intervenção e pesquisa. **Educação, Sociedades & Culturas**, Porto, n. 20, p. 9-42, 2003. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-1.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

_____. Educação em meio rural e desenvolvimento local. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, n.18, v.2, 2005. p. 7-43. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37418202.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

_____. La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. **Professorado**. Revista de currículo y formación del profesorado. v. 15, n. 2, p. 25-37, 2011. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART2.pdf>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2017.

_____. Um testemunho em torno da problemática e da intervenção na escola rural. Policopiado, 1995.

ANTUNES, Helenise Sangoi. Alfabetização e formação de professores: algumas reflexões sobre a leitura e escrita. **Educação** (Santa Maria. Online), v. 38, p. 375-388, 2013.

_____. **Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras**. In.º Dossiê: Alfabetização e Letramento. Educação / Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, v. 32, n. 1, 2007, p. 81-96.

_____. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2001.

ANTUNES, Helenise Sangoi; BARCELOS, Valdo. **Alfabetização, letramento e leitura: territórios formativos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

ANTUNES, Helenise Sangoi; VAGAS, Jamily Charão. Narrativas de alfabetizadoras: a ampliação do ensino fundamental e os discursos docentes. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 17, p. 87-99, 2012.

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Práticas de castigos escolares: enlases históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012.

ARROYO, Miguel; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel; KOLLING, Edgar J; et al. **Por uma Educação do Campo**. Brasil. Fundação Universidade. Brasília, 1999.

ATKINSON, Robert. The life story interview. In: GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. (Ed.). **The handbook of interview research: context and method**. London: Sage, 2002. p. 121-141.

ATTIAS-DONFUT, Claudine; LAPIERRE, Nicole. La dynamique des générations. **Communications**, Paris, v. 59, n. 59, p. 5-13, 1994.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação e seus problemas**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1976.

BARBIERI, Iris. **A Educação no governo Vargas, 1930 - 1945**. Faculdade Municipal de Ciências Econômicas e Administrativas. 1973.

BARCELOS, Valdo. Intercultura, antropofagia e educação: pensando uma educação nos trópicos. In: BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra. **Educação e intercultura: a descolonização do saber**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014, p. 47-87.

_____. Saberes silenciados e intercultura: uma contribuição ecologista e antropofágica para a diversidade cultural dos povos. BARCELOS, Valdo, H.L. HENZ, Celso. I.; ROSSATO, R. (Orgs.). **Educação Humanizadora e os Desafios da Diversidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

BATALHA, Denise Valduga. **As concepções de alfabetização e letramento e de duas alfabetizadoras que atuam em escolas do campo no município de Palmeira das Missões/RS: uma reconstrução dos percursos formativos através de relatos (auto)biográficos**. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BELLO, Isabel Melero. **Formação, profissionalidade e prática docente: relatos de vida de professores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

BERTAUX, Daniel. La perspective biografica: validez metodológica y potencialidades. **Cahiers Interantionaux de Sociologie**, v. LXIX. Paris: Presses Universitaires de France, 1980. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000155&pid=S1678... lng... Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES: <http://bdtd.ibict.br/CAPES/MEC>. Banco de Teses e Dissertações: www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses CNPq. Plataforma Lattes: www.cnpq.br. Acesso em 15 de fevereiro de 2017.

BOF, Alvana Maria (org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: DF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.

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

_____. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-Formação (auto)Biográfica: reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a compreensão Cênica como caminho de análise. In: ABRAHÃO, Maria Helena; BRAGANÇA, Inês; ARAÚJO, Mairce (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 79-96.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; LIMA, Rita Pereira. Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 290-304, maio/ago. 2016.

BRANCHER, Vantoir Roberto; FORTES DE OLIVEIRA, Valeska Memórias de professoras: a história de vida de Helena Ferrari Teixeira Educação. *Revista do Centro de Educação*, v. 31, n. 1, p. 101-114, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, Brasília-DF: 2010.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/CEB N.º 1, de 3 de Abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Inep, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)**. Brasília: Inep, 2014.

BRASIL. **O plano de desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas** – PDE – Ministério da Educação, 2007.

_____. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola ativa**. Orientações Pedagógicas para Formação de Educadores e Educadoras. – Brasília: SECAD/ MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta preliminar de uma Nova Organização para o Magistério ao nível de 2º Grau**. Brasília: SEPS/SDE/COES/CENAFOR, 1985.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2002a.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Programa Escola Ativa. Orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadoras. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

_____. **Resolução 196/96 de 10 de outubro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde, Brasília, DF, 10 de out. de 1996. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/docs/Reso196.doc>>. Acesso em: 6 jan. 2015.

BRAUN, Jayme Caetano. **Galpão de Estância**. Porto Alegre: Sulina, 1980.

BUENO, Belmira Oliveira. Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. **Tese** (Doutorado). USP, Faculdade de Educação, 1996.

_____. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.º 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In. MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) **Por Uma Educação do Campo**. Contribuição para a construção de um projeto de Educação do campo. Brasília, Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (Coleção Por uma educação do campo, v. 5), 2004.

CANÁRIO, Rui. **A escola rural na Europa**. Setúbal: ICE, 1995.

_____. Escola rural: de objeto social a objeto de estudo. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 33-44, jan./abr. 2008.

CANÁRIO, Rui; SANTOS, Irene. (Orgs.). **Educação, inovação e local**. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos ICE, 6, 2002.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas em sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARDOSO, Maria A; JACOMELI, Maria Regina Martins. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.174-193, mai. 2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639788>. Acesso em 20 fev. 2017.

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 153-162.

CATANI, Denice; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Cynthia Pereira de; SOUZA, M. Cecília **História, Memória e Autobiografia na pesquisa educacional e na formação**. In: CATANI, Denise. (org.) **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CATANI, Denice. (Org.). **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CATANI, Denice. Ficções teóricas e ficções (auto)biográficas: elementos para uma reflexão sobre ciência e formação no campo educacional. In: ABRAHÃO, Maria Helena; BRAGANÇA, Inês; ARAÚJO, Mairce (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 27-37.

CENCI, Ângelo Vitório. **O que é ética?** Elementos em torno de uma ética geral. Passo Fundo:UPF, 2000.

COHEN-SOLAL, Annie. **Sartre: uma Biografia**. Tradução de Milton Persson. Porto Alegre: L&PM Editores, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPQ, 2008. Disponível em: <http://www.cnpq.br/gpesq>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2017.

COSTA, Porto Walter. **Constituições Brasileiras, 1937**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Etnográficos, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação na primeira Constituinte Republicana. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e sociedade**. Campinas: CEDES, n.º 68/ago, 1999.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental – **Revista Brasileira de Educação**, N.º2. Maio/Junho/Julho/Agosto, 1996. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE02_03_CARLOS_ROBERTO_JAMIL_CURY.pdf

_____. **Trajatória do movimento para as reformulações dos cursos de formação de profissionais da educação**. Brasília: INEP, 1992.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudo sobre a educação rural do Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, jan/abr, ano 2004/vol.3, número 001, p. 73-89.

Da MATTA, Roberto. O Ofício de Etnólogo, ou como Ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 23-35.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DENZIN, Norman. **Interpretive biography**. Newbury Park: Sage, 1989.

DORNAS, Roberto. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: comentários e anotações**. Belo Horizonte: Modelo Editorial 1997.

DOYAL, L.; GUOGH, I. Una teoría de las necesidades humanas. Trad. José Antonio Moyano; Alejandro Colás. Barcelona: Icaria Fuhem, 1994.

FAGUNDES, Antonio; FAGUNDES, Euclides. Canto Alegretense. Intérpretes: Os Fagundes, 1983.

FARIAS, Gelcemar Oliveira Farias; SHIGUNOV, Viktor; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O Autor, p. 19-53, 2001.

FÁVERO, Osmar. **A Educação nas constituintes brasileiras**. Campinas –SP: Autores Associados, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. et al. (Org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. **A ditadura militar e a proletarização dos professores**. In.º **Educação & sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 97, set./dec. 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, agosto 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena (Org.). **Educação de jovens e adultos: estudos e práticas do campo**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FIGUEIREDO, João B. A. Das práticas escolares à pedagogia das marchas: uma perspectiva (des)colonial, dialógica e eco-relacional. In: BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra. **Educação e intercultura: a descolonização do saber**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014, p. 21-45.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**. Campinas: Papirus, 1997.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, Sandra Regina de oliveira. “O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GATTI, Bernardete. **Formação de Professores e Carreira**. Campinas: Associados, 1997.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 63-78.

GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. **Pés-de-anjo e letreiros de neon: ginásios na Aracaju dos Anos Dourados**. São Cristóvão: Ed. da UFS, 2002.

HAGE, Salomão Mufarrej. A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional. In: Anais da 29ª reunião anual da ANPED: **Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2015.

_____. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005, p. 42-60.

HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

HATCH, J. Amos; WISNIEWSKI, Richard. Life history and narrative: questions, issues and exemplary works. In: **Life history and narrative**. HATCH, J.; WISNIEWSKI, R. (Eds.). London: RoutledgeFalmer, 1995, p. 113-135.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília, DF: INEP, 2013.

ISAIA, Sílvia. **Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior**: um estudo sobre trajetórias docentes. Projeto de Pesquisa. Santa Maria, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, v.25, n. 2. São Paulo, jul./dez. 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Ed. UnB, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 1).

KRUG, Hugo. A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física. **Dissertação** (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - UFSM, Santa Maria, 1996.

LACAN, Jacques. **Seminário XVII: O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEITE, Sérgio Celane. **Escola rural**: organização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNIO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANNHEIM, K. **Le problème des générations**. Paris: Nathan, 1990.

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral**. La palabra dada. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universa, 2008.

MARTINS, Ângela Maria. **Brasil e Portugal no cenário político recente**: algumas considerações. Revista Brasileira de Educação v. 16 n.º 46 jan. - abr. 2011, p. 69 – 98.

MARTINS, José de Souza. Educação rural e o desenraizamento do educador. **Revista Espaço Acadêmico**. N.º 49 – Junho/2005.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MENEZES, Luiz Carlos (Org.). **Professores: formação e profissão**. São Paulo: NUPES; Campinas: Autores Associados, 1996.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes UNED (Unidade de Ensino Descentralizada). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/uned-unidade-de-ensino-descentralizada/>>. Acesso em: 28 de fev. 2017.

MEURER, Ane Carine; DAVID, Cesar. (Org.). **Espaços-tempos de itinerância: articulações entre universidade e escola itinerante do MST**. Santa Maria – RS: Ed. UFSM, 2006.

MEURER, Ane Carine; De DAVID, Cesar. O projeto político-pedagógico dos movimentos sociais: o que a educação formal tem para aprender com eles? **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, set./dez. 2012, p. 509-522.

MOLINA, Mônica Castanga; JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, R. J. “Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação”. In: MOREIRA, R.J. (org). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

MORÉS, Andréia. Cursos de Pedagogia EaD: inovações presentes nos casos UCS e UFRGS. **Anais IX ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da região sul**. UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. CAXIAS DO SUL – RS, 2012.

MORÉS, Andréia; PANOZZO, Neiva. **Formação de pedagogos: um olhar presente acolhe o passado**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014, p. 1 – 13.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza. A PEDAGOGIA DAS CLASSES MULTISSERIADAS: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação - ISSN 2175-6600** Maceió, Vol. 4, n.º 7, Jan.º/Jul. 2012, p. 65 - 86.

_____. Por uma pedagogia das classes multisseriadas. In: EPENN-ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 20. 2011, Manaus-AM. In: **Anais do XX EPEN N.º** Manaus-AM, UFAM, 2011. (GT 26 – Educação e Ruralidades).

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11–30.

_____. **Vidas de professores**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. In. **História Oral**, v. 8, n. 1, p. 91 – 106, jan. – jun. 2005.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. et al. **Histórias de vidas profissionais: com a voz, a professora.** In. Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade E Educação No Brasil" Unicamp - Fe – Histedbr, 1997.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo do Paraná.** São Paulo: Annablume, 2006.

PEREIRA, P. A. P. **Necessidades Humanas: Subsídios à crítica dos mínimos sociais.** São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **La formation des enseignants: entre théorie et pratique.** Paris: Éditions L'Harmattan, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **Les histories de vie.** Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **Classes multisseriadas no meio rural: alternativas curriculares que tratam a diferença como possibilidade de aprendizagem.** In: ENPEC-ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, II. 2008, Brasília-DF. Brasília, 06 a 08 de agosto de 2008. **Anais.** (CPC-02: Formação de Trabalho Docente nas Escolas do Campo). Brasília: UnB, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adulto.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

POLETTI, Ronaldo. **Constituições Brasileiras, 1934.** Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Etnográficos, 2001.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Relatos orais: do "indizível" ao "dizível".** In: SIMSON, Olga Moraes Von (Org.). **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil.** São Paulo: Vértice, 1988.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias.** Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

_____. **La Mémoire, L'Histoire, L'Oubli.** Paris: Seuil, 2000.

_____. **Tempo e narrativa.** (Tomo I). Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José Miguel. **Historias de vida y historia oral.** In: DELGADO, Juan Manoel; GUTIÉRRES, Juan.º (Orgs.) **Metodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.** Madrid: Sínteses, 1994.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente:** problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Muffarrej (org.). Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 35 – 47.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHEIBE, Leda. Formação de Professores e Pedagogos na perspectiva da LDB. In. BARBOSA, Raquel. (org.). **Formação de Educadores:** Desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003, p 171 – 183.

SILVA, Carmen Silvia B. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Ilsen Chaves da; CAMARGO, Arleide; PAIM, Marilane. Fênix que renasce ou “praga a ser exterminada”: escola multisseriada. In. ENPEC-ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, II. 2008, Brasília-DF. Brasília, 06 a 08 de agosto de 2008. **Anais.** (CPC-02: Formação de Trabalho Docente nas Escolas do Campo). Brasília: UnB, 2008.

SOLOMON, Robert C; AUDI, Robert. **The Cambridge Dictionary of Philosophy.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 403.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida e formação. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 25, n.º 11, p. 22-39, jan.º/abr. 2006.

_____. (Coord.). **Multisseriação e trabalho docente:** diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem. Salvador: Uneb; Fapesb, 2013. (Projeto apresentado à Fapesb no âmbito do Edital 028/2012).

_____. **Estágio e narrativa de formação: escrita (auto) biográfica e autoformação.** In. **Educação & Linguagem.** São Bernardo do Campo, Programa de Pós-graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo, Ano 8, n.º 11, p. 51/74, jan.º-jun.º 2005a.

_____. et al. Cultura, multisseriação e diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas. In. FERRAÇO, C. et al. (Ed.). **Aprendizagens cotidianas com pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas.** Rio de Janeiro: DP et al., 2008. p. 77-93.

_____. **Narrativas, infâncias e ritos de passagem de escolas rurais para escolas na cidade.** In. 3º Simposio Internacional de Narrativas en Educación, 2016.

_____. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador: UNEB, 2006.

_____. (Org.). (Auto)biografia e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: Edufba, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: Edufba, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ORRICO, Nanci Rodrigues; SANTOS, Fábio Josué Souza; PINHO, Ana Sueli Teixeira de. Multisseriação e Trabalho docente. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 219-240, jan./abr. 2016.

_____. Pesquisa Narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In. SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCR, 2006, p. 135-148.

SOUZA, Elizeu Clementino; PINHO, Ana Sueli; MEIRELES, Mariana Martins. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n.º 2, p. 351-364, maio/ago. 2012.

SOUZA, E. C.; SANTOS, F. J. S. Educação rural e multisseriação: rompendo silêncios e indicando horizontes. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (Org.). **Educação Básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 315-345.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da Pátria: escola primária e cultura escolar no Estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

TANNURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.º 14, Anped/Autores Associados, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

TOMIZAKI, K. A herança operária entre a fábrica e a escola. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 01, p. 153-171, 2006.

TOMIZAKI, K. **Ser metalúrgico no ABC: transmissão e herança da cultura operária entre duas gerações de trabalhadores**. Campinas: Centro de Memória da UNICAMP; Arte Escrita; FAPESP, 2007.

VINÃO, Antonio. Relatos e relações autobiográficas de professores e mestres. In. MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

WEBER, Silke. **Como e onde formar professores: espaços em confronto**. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, n.º 70/abril, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CRONOGRAMA

Quadro 13 – Cronograma

Agosto – Dezembro de 2013	Atividades desenvolvidas em sala de aula e junto ao GEPFICA – cumprimento dos créditos, seleção de bibliografia para desenvolver o projeto de tese, participação em eventos científicos.
Março – Julho de 2014	Atividades desenvolvidas em sala de aula e junto ao GEPFICA – cumprimento dos créditos, seleção de bibliografia para desenvolver o projeto, elaboração do projeto de tese, participação em eventos científicos.
Agosto – Dezembro de 2014	Atividades desenvolvidas em sala de aula e junto ao GEPFICA – cumprimento dos créditos, reformulação do anteprojeto, seleção de bibliografia para desenvolver o projeto, elaboração do projeto de tese, participação em eventos científicos.
Março – Julho de 2015	Atividades desenvolvidas em sala de aula e junto ao GEPFICA – cumprimento dos créditos, reformulação do anteprojeto, seleção de bibliografia para desenvolver o projeto, elaboração do projeto de tese, participação em eventos científicos.
Agosto – Dezembro de 2015	Atividades desenvolvidas junto ao GEPFICA, entrega do projeto de tese ao comitê de ética, entrega do projeto ao colegiado do Centro de Educação, exame de qualificação do projeto, seleção de bibliografia, construção e análise de informações para o desenvolvimento da pesquisa, sistematização das informações, participação em eventos científicos.
Março – Julho de 2016	Seleção de bibliografia, construção e análise das informações para o desenvolvimento da tese, sistematização das informações, participação em eventos científicos.
Agosto – Dezembro de 2016	Seleção de bibliografia, construção e análise das informações para o desenvolvimento da tese, sistematização das informações, participação em eventos científicos.
Março – Julho de 2017	Defesa da tese e correções finais.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE B – ORÇAMENTO

Quadro 14 – Orçamento

Especificação das despesas	Valor (R\$)	Fonte de recursos
1 MATERIAL BIBLIOGRÁFICO		
1.1 Livros, revistas técnicas, periódicos, etc.	1.000,00	Recursos próprios
2 MATERIAL DE CONSUMO		
2.1 Resmas de papel	300,00	Recursos próprios
2.2 Cartuchos de tinta para impressora	280,00	Recursos próprios
2.3 CD, pendrive.	70,00	Recursos próprios
3 SERVIÇOS DE TERCEIROS		
3.1 Reprografia/Encardenação	500,00	Recursos próprios
3.2 Correios	300,00	Recursos próprios
4 DIÁRIAS		
4.1 Translado para extração de informações	300,00	Recursos próprios

Fonte: elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE DOUTORADO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do estudo: Histórias de vida em classes multisseriadas do interior do estado do Rio Grande do Sul

Pesquisador(es) responsável(is): Prof^ª. Dr^ª. Helenise Sangoi Antunes e Prof^ª Ms. Denise Valduga Batalha

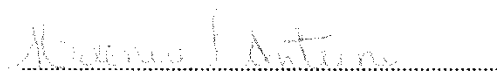
Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Metodologia do Ensino

Telefone para contato: (55)99662310

Local da coleta de dados: Alegrete-RS

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM, no centro de Educação, na sala 3332A, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo comitê de Ética em pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria, 03 de junho de 2016.



Helenise Sangoi Antunes – CI 0305989543



Denise Valduga Batalha - CI 6081283696

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSORA ENIR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do estudo: Histórias de vida em classes multisseriadas do interior do estado do Rio Grande do Sul

Pesquisador(es) responsável(is): Prof^ª. Dr^ª. Helenise Sangoi Antunes e Prof^ª Ms. Denise Valduga Batalha

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Metodologia do Ensino

Telefone para contato: (55)99662310

Local da coleta de dados: Alegrete-RS

Prezado(a) Colaborador(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da investigação intitulada "Histórias de vida em classes multisseriadas do interior do estado do Rio Grande do Sul" como colaborador da pesquisa. Antes de concordar em participar, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você decidir participar. Você poderá deixar de participar deste estudo se assim desejar, a qualquer momento, sem que disso advinha algum prejuízo. Não haverá dano moral e a pesquisa não acarretará custos ou despesas ao colaborador.

Objetivo do estudo: Conhecer o processo de formação inicial e continuada de três professores, alfabetizador e alfabetizados em classes multisseriadas em escolas rurais no interior do município de Alegrete, no Rio Grande do Sul, a partir de percursos formativos revividos e de repercussões históricas e políticas resgatadas, considerando a experiência da alfabetização em classes multisseriadas como uma possibilidade de formação docente.

Procedimentos: A participação consistirá na contribuição como colaborador(a) da pesquisa, para que possamos produzir um trabalho significativo para os estudos sobre a formação de professores no Brasil, mais especificamente no contexto das classes multisseriadas do município de Alegrete/RS. A coleta de informações se dará por meio de relatos (auto)biográficos gravados em áudio e a análise das informações através da compreensão cênica.

Benefícios: O envolvimento do colaborador com a pesquisa proporcionará um maior envolvimento desta com o ambiente da Universidade Federal de Santa Maria, valorização de suas trajetórias de vida pessoal e profissional, assim como trará maior conhecimento sobre o tema abordado.

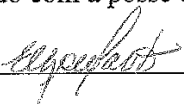
Riscos: A coleta de informações junto aos colaboradores da pesquisa, previamente, não representará qualquer risco de ordem física, mental e psicológica, no entanto poderá

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. Av. Roraima, 1000 – 97105-900 – Santa Maria/RS – 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 – Email: cep.ufsm@gmail.com

causar algum desconforto emocional em virtude das suas memórias e lembranças da formação. Se houver constrangimento será preservado o direito de informação destes, no limite de sua capacidade. Também serão explicitados os possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa.

Sigilo: As informações obtidas serão analisadas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação dos colaboradores envolvidos, a não ser que os mesmos autorizem a divulgação do seu nome.

Ciente e em conformidade com o que foi anteriormente exposto, eu Énia Góes Goulart, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.



Colaboradora da Pesquisa

7019758809

Número da Identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do colaborador desta pesquisa.

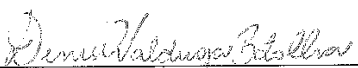
Santa Maria, 03 de junho de 2016.



Responsável pela Pesquisa

8091329731

Número da Identidade



Responsável pela Pesquisa

6081323696

Número da Identidade

**APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
PROFESSOR EDI****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Título do estudo: Histórias de vida em classes multisseriadas do interior do estado do Rio Grande do Sul

Pesquisador(es) responsável(is): Prof^a. Dr^a. Helenise Sangoi Antunes e Prof^a Ms. Denise Valduga Batalha

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Metodologia do Ensino

Telefone para contato: (55)99662310

Local da coleta de dados: Alegrete-RS

Prezado(a) Colaborador(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da investigação intitulada "Histórias de vida em classes multisseriadas do interior do estado do Rio Grande do Sul" como colaborador da pesquisa. Antes de concordar em participar, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você decidir participar. Você poderá deixar de participar deste estudo se assim desejar, a qualquer momento, sem que disso advinha algum prejuízo. Não haverá dano moral e a pesquisa não acarretará custos ou despesas ao colaborador.

Objetivo do estudo: Conhecer o processo de formação inicial e continuada de três professores, alfabetizador e alfabetizados em classes multisseriadas em escolas rurais no interior do município de Alegrete, no Rio Grande do Sul, a partir de percursos formativos revividos e de repercussões históricas e políticas resgatadas, considerando a experiência da alfabetização em classes multisseriadas como uma possibilidade de formação docente.

Procedimentos: A participação consistirá na contribuição como colaborador(a) da pesquisa, para que possamos produzir um trabalho significativo para os estudos sobre a formação de professores no Brasil, mais especificamente no contexto das classes multisseriadas do município de Alegrete/RS. A coleta de informações se dará por meio de relatos (auto)biográficos gravados em áudio e a análise das informações através da compreensão cênica.

Benefícios: O envolvimento do colaborador com a pesquisa proporcionará um maior envolvimento desta com o ambiente da Universidade Federal de Santa Maria, valorização de suas trajetórias de vida pessoal e profissional, assim como trará maior conhecimento sobre o tema abordado.

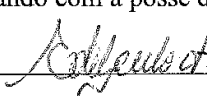
Riscos: A coleta de informações junto aos colaboradores da pesquisa, previamente, não representará qualquer risco de ordem física, mental e psicológica, no entanto poderá

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. Av. Roraima, 1000 – 97105-900 – Santa Maria/RS – 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 – Email: cep.ufsm@gmail.com

causar algum desconforto emocional em virtude das suas memórias e lembranças da formação. Se houver constrangimento será preservado o direito de informação destes, no limite de sua capacidade. Também serão explicitados os possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa.

Sigilo: As informações obtidas serão analisadas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação dos colaboradores envolvidos, a não ser que os mesmos autorizem a divulgação do seu nome.

Ciente e em conformidade com o que foi anteriormente exposto, eu EDI VERNEI SOUZA GOULART, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.



Colaboradora da Pesquisa

9004046241

Número da Identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do colaborador desta pesquisa.

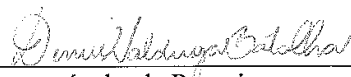
Santa Maria, 03 de junho de 2016.



Responsável pela Pesquisa

80 91 92 9731

Número da Identidade



Responsável pela Pesquisa

6081283696

Número da Identidade

**APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
PROFESSOR RAFAEL****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Título do estudo: Histórias de vida em classes multisseriadas do interior do estado do Rio Grande do Sul

Pesquisador(es) responsável(is): Prof^a. Dr^a. Helenise Sangoi Antunes e Prof^a Ms. Denise Valduga Batalha

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Metodologia do Ensino

Telefone para contato: (55)99662310

Local da coleta de dados: Alegrete-RS

Prezado(a) Colaborador(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da investigação intitulada "Histórias de vida em classes multisseriadas do interior do estado do Rio Grande do Sul" como colaborador da pesquisa. Antes de concordar em participar, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você decidir participar. Você poderá deixar de participar deste estudo se assim desejar, a qualquer momento, sem que disso advinha algum prejuízo. Não haverá dano moral e a pesquisa não acarretará custos ou despesas ao colaborador.

Objetivo do estudo: Conhecer o processo de formação inicial e continuada de três professores, alfabetizador e alfabetizados em classes multisseriadas em escolas rurais no interior do município de Alegrete, no Rio Grande do Sul, a partir de percursos formativos revividos e de repercussões históricas e políticas resgatadas, considerando a experiência da alfabetização em classes multisseriadas como uma possibilidade de formação docente.

Procedimentos: A participação consistirá na contribuição como colaborador(a) da pesquisa, para que possamos produzir um trabalho significativo para os estudos sobre a formação de professores no Brasil, mais especificamente no contexto das classes multisseriadas do município de Alegrete/RS. A coleta de informações se dará por meio de relatos (auto)biográficos gravados em áudio e a análise das informações através da compreensão cênica.

Benefícios: O envolvimento do colaborador com a pesquisa proporcionará um maior envolvimento desta com o ambiente da Universidade Federal de Santa Maria, valorização de suas trajetórias de vida pessoal e profissional, assim como trará maior conhecimento sobre o tema abordado.

Riscos: A coleta de informações junto aos colaboradores da pesquisa, previamente, não representará qualquer risco de ordem física, mental e psicológica, no entanto poderá causar algum desconforto emocional em virtude das suas memórias e lembranças da

formação. Se houver constrangimento será preservado o direito de informação destes, no limite de sua capacidade. Também serão explicitados os possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa.

Sigilo: As informações obtidas serão analisadas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação dos colaboradores envolvidos, a não ser que os mesmos autorizem a divulgação do seu nome.

Ciente e em conformidade com o que foi anteriormente exposto, eu Rafael Liani Goulart, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Rafael Liani Goulart
Colaborador da Pesquisa

5086870382
Número da Identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do colaborador desta pesquisa.

Santa Maria, 03 de junho de 2016.

Helene Sangor Antunes

Responsável pela Pesquisa

8094929731
Número da Identidade

Dennis Waldemar Beltra

Responsável pela Pesquisa

6081223696
Número da Identidade

ANEXOS

ANEXO A – COMPROVANTE DE REGISTRO NO GABINETE DE PROJETOS (CE/UFSM)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM				1.2.1.20.1.01 Projetos na Inteira		Data: 15/12/2016 Hora: 13:44	
Título: TRÊS HISTÓRIAS DE VIDA EM CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLAS RURAIS							
Número do Projeto: 043254		Classificação Principal: Pesquisa		Data Inicial: 29/04/2016		Data Final: 31/08/2017	
Registrado em: 29/04/2016		Situação: Em andamento		Avaliação: Novo/Registrado		Última Avaliação:	
Fundação: Não necessita contratar fundação				Nº do Projeto na Fundação:		Valor Máximo da Bolsa:	
Supervisor Financeiro:				Valor Previsto:		0,00	
Pagamento de Bolsa: Não paga nenhum tipo de bolsa				Alunos Matriculados: Não se aplica		Alunos Concluintes: Não se aplica	
Bolsas Pagas Pelo Projeto: Não se aplica							
Proteção do Conhecimento: Projeto não gera conhecimento passível de proteção.							
Tipo de Evento: Não se aplica		Carga Horária: Não se aplica		Tipo de Proteção: Não se aplica			
Público alvo: 3							
Palavras-chave: História de Vida, Formação de Professores, Classes Multisseriadas							
Resumo: Este projeto de tese emerge a partir da minha história de vida e da minha participação, desde 2006, nas discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização - GEPIFA, o qual é coordenado pela Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes, Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). A investigação busca conhecer o processo de formação inicial e continuada de professores alfabetizados em classes multisseriadas em uma escola rural no interior do município de Alegrete, no Rio Grande do Sul, a partir de percursos formativos de formação. A metodologia utilizada está embasada numa abordagem designada como investigação qualitativa, segundo Bogdan; Biklen (1994), Antunes (2001; 2013) e Deslandes (1994). Os instrumentos de coleta de informações serão relatos (auto)biográficos, conforme Nóvoa (2000), Souza (2006), Antunes (2007) e a análise das informações será feita acerca da compreensão cênica, com base em Abrahão (2014), Marinas (2007) e Santamarina; Marinas (1994). O referencial teórico estará constituído com base nos estudos sobre histórias de vida, reconhecendo-a como fonte de pesquisa, reflexão e (trans)formação, segundo Abrahão (2008); Antunes (2007; 2012; 2013); Catani (2014); Souza (2006); política de formação de professores no Brasil, conforme Tardif; Lessard (2008), Scheibe (2003) e Gatti Caidart (2004); Marinho (2008); Passador (2006); Souza (2012). A reflexão sobre nossa história de vida, como espaço de construção de conhecimentos pela via da pesquisa, apresenta a voz, os olhares e os sentimentos dos sujeitos ouvidos, bem como das relações com o mundo que os cercam. É alicerce para (trans)formação, ressignificação da prática pedagógica e fortalecimento de uma identidade profissional.							
Observação:							
Participantes							
Matricula	Nome	Vínculo Institucional	Função	Bolsa	C. Horária (sem anal)	Data Inicial	Data Final
201370323	DENISE VALDUGA BATALHA	Aluno de Pós-graduação	Autor		20 horas	29/04/2016	31/08/2017
2220001	HELENISE SANGOI ANTUNES	Docente	Orientador		1 hora	29/04/2016	31/08/2017

Página: 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM				1.2.1.20.1.01 Projetos na Inteira		Data: 15/12/2016 Hora: 13:44	
Unidades vinculadas ao projeto							
Unidade	Função	Valor	Data Inicial	Data Final			
05.23.00 - DEPTO. METODOLOGIA DO ENSINO - MEN	Responsável		29/04/2016	31/08/2017			
Classificações							
Classificação	Item da classificação						
Classificação CNPq	7.08.07.03-5 - EDUCAÇÃO RURAL						
Grupo do CNPq	218 - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E ALFABETIZAÇÃO						
Linha de pesquisa	83.03.15 - DISCURSO, MEMÓRIA E IDENTIDADE						
Quanto ao tipo de projeto de pesquisa	2.04 - Projeto de Tese						
Arquivos anexos							
Nome do arquivo	Tipo	Incluído em					
PROJETO DE TESE DENISE VALDUGA.pdf	Plano do Projeto	29/04/2016					
Regiões de atuação							
Cidade	UF	País	Data inicial	Data final			
Alegrete	RS	Brasil	29/04/2016	31/08/2017			
Atividades							
	Início previsto	Início efetivo	Final previsto	Final efetivo			

Nara Francisco
SIAPE 2031027
Contadora
UFSM

Página: 2

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.889.957

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_722597.pdf	16/12/2016 21:55:35		Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.doc	16/12/2016 21:55:06	HELENISE SANGOI ANTUNES	Aceito
Outros	Pagina2.jpg	15/12/2016 17:43:17	HELENISE SANGOI ANTUNES	Aceito
Outros	pagina1.jpg	15/12/2016 17:41:44	HELENISE SANGOI ANTUNES	Aceito
Outros	autorizacao.docx	23/11/2016 15:34:06	HELENISE SANGOI ANTUNES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_tese_CEP.docx	10/06/2016 15:59:43	HELENISE SANGOI ANTUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	20160607164442733.pdf	10/06/2016 15:45:06	HELENISE SANGOI ANTUNES	Aceito
Outros	13407715_10206474806096160_1651861441_n.jpg	10/06/2016 15:19:23	HELENISE SANGOI ANTUNES	Aceito
Folha de Rosto	scanCONEP.pdf	07/06/2016 16:49:16	HELENISE SANGOI ANTUNES	Aceito

Situação do Parecer:

Retirado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com

Página 02 de 03



Continuação do Parecer: 1.889.957

SANTA MARIA, 12 de Janeiro de 2017

Assinado por:
 CLAUDEMIR DE QUADROS
 (Coordenador)

ANEXO C – ELABORAÇÃO DO ESTADO DA ARTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Descritor: Formação de professores

The screenshot displays the BDTD search results page. At the top, there are logos for BDTD and ibict (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). Navigation links include 'PÁGINA INICIAL', 'SOBRE', 'INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES', 'ESTATÍSTICAS', and 'NAVEGAR'. A search bar contains the query '(Assunto:Formação de Professores)' and a 'Buscar' button. Below the search bar, there are filters for 'Todos os campos' and an 'Avançada' option. The main content area shows 'Sugestões de Tópicos dentro de sua busca' with categories like 'Formação de professores' (707), 'Educação' (236), 'CNPQ:CIENCIAS HUMANAS:EDUCACAO' (305), 'Professores - Formação' (158), 'Teacher training' (301), and 'formação de professores' (134). The search results are ordered by 'Relevância'. The first result is from UNESP, titled 'LEGITIMIDADES POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO MATEMÁTICA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: (OU: ASSIM FALARAM ZARATUSTRAS : UMA TESE PARA TODOS E PARA NINGUÉM)', by João Ricardo Viola dos Santos, published in 2012. The second result is from UFPR, titled 'UM ESTUDO SOBRE O PIRIN'.

Fonte: <http://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0%5B%5D=Formação+de+Professores>

ANEXO D – ELABORAÇÃO DO ESTADO DA ARTE: HISTÓRIA DE VIDA

Descritor: História de vida

The screenshot displays the BDTD search results page for the query 'Assunto: História de vida'. The interface includes a search bar with the query, a 'Buscar' button, and a 'Restringir a busca atual / manter filtros' checkbox. On the left, there are filters for 'Retirar os Filtros', 'Grau: Dissertação', 'OU Grau: Tese', 'Ano da publicação: 2011-2016', and 'Instituição' (listing USP, PUC_SP, UFES, and UERJ). The main area shows 'Sugestões de Tópicos dentro de sua busca' with counts for 'História de vida' (43), 'EDUCACAO' (16), 'Histórias de vida' (23), 'CNPO::CIENCIAS HUMANAS: EDUCACAO' (14), 'Life stories' (17), and 'Life history' (14). The search results are ordered by relevance, showing two results from UFES. The first result is a dissertation titled 'PARA ALÉM DO BIOLÓGICO, O SUJEITO COM A SÍNDROME DE KLINEFELTER' by ARAUJO, M. P. M., published in 2014, with the subject 'História de vida...'. The second result is 'CONTA-ME COMO FOI: PERCURSOS ESCOLARES DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNO GLOBAL DO...'. A Windows watermark is visible in the bottom right corner.

Fonte: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0%5B%5D=História+de+vida>

ANEXO E – ELABORAÇÃO DO ESTADO DA ARTE: CLASSES MULTISSERIADAS

Descritor: Classes multisseriadas

The screenshot displays the BDTD (Brazilian Database in Design and Technology) search results page. The search query is "Classes multisseriadas". The interface includes a navigation menu with options like "PÁGINA INICIAL", "SOBRE", "INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES", "ESTATÍSTICAS", and "NAVEGAR". The search bar shows the query and a "Buscar" button. On the left, there are filters for "Retirar os Filtros", "Grau: Dissertação", "OU Grau: Tese", "Ano da publicação: 2011-2016", and "Instituição" (UFJF, UFSCAR, UFESM, UNISINOS). The main results area shows "Buscas alternativas: multisseriadas » multivariadas" and "Sugestões de Tópicos dentro de sua busca" with categories like "Educação do campo", "Rural education", "Mais...", "CNPD::CIENCIAS HUMANAS::EDUCACAO", "EDUCACAO", and "Educação rural". The first result is a thesis titled "GERAÇÕES DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO" by Charles Moreto, published in 2015, from UFES. The interface also shows a search time of 0.54s and an "Ordenar" dropdown set to "Relevância".

Fonte: <http://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0%5B%5D=Classes+multisseriadas>

ANEXO F – ELABORAÇÃO DO ESTADO DA ARTE

Descritores: Formação de professores, História de vida e Classes Multisseriadas

The screenshot displays the BDTD search interface. At the top, there are navigation links: PÁGINA INICIAL, SOBRE, INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES, ESTATÍSTICAS, and NAVEGAR. A search bar contains the query 'Todos os campos: Formação de profi' and a 'Buscar' button. Below the search bar, the search criteria are listed: 'Busca: (Todos os campos: Formação de professores E Todos os campos: História de vida E Todos os campos: Classes multisseriadas)'. On the left, there are filter panels for 'Retirar os Filtros', 'Grau: Dissertação', 'OU Grau: Tese', 'Ano da publicação: 2011-2016', 'Instituição' (listing UFSM with 2 results and UFSCAR with 1 result), and 'Grau' (listing 'Dissertação'). A 'Buscas alternativas' section shows 'multisseriadas » multivariadas'. 'Sugestões de Tópicos dentro de sua busca' includes 'EDUCAÇÃO' (3), 'Desenvolvimento profissional' (1), '(Auto) biography' (1), 'Educação Rural' (1), 'Autobiografia' (1), and 'Formação de leitores' (1). The main results area shows one result from UFSM: 'NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: A MEDIAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE UMA PROFESSORA DE CLASSE MULTISSERIADA' by Julia Bolssoni Dolwitsch, published in 2014. The result is categorized as a 'DISSERTAÇÃO' and includes a 'Dissertação' button. The page also shows a 'Windows' watermark.

Fonte:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0%5B%5D=Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=Hist%C3%B3ria+de+vida&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=Classes+multisseriadas&type0%5B%5D=AllFields&bool0%5B%5D=AND&filter%5B%5D=~format%3A%22masterThesis%22&filter%5B%5D=~format%3A%22doctoralThesis%22&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2011&publishDateto=2016>