



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

**GRAZIELA FRANCESCHET FARIAS**

**O QUE DUAS PROFESSORAS QUE ATUARAM NO ENSINO RURAL TÊM  
PARA NOS CONTAR? LEMBRANÇAS DE VIDA, HISTÓRIAS SOBRE  
ALFABETIZAÇÃO E TRAJETÓRIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**GRAZIELA FRANCESCHET FARIAS**

**O QUE DUAS PROFESSORAS QUE ATUARAM NO ENSINO RURAL TÊM  
PARA NOS CONTAR? LEMBRANÇAS DE VIDA, HISTÓRIAS SOBRE  
ALFABETIZAÇÃO E TRAJETÓRIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

Dissertação de Mestrado em Educação para a obtenção do título de Mestre em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional Docente.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes

Santa Maria, RS, Brasil

2010

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

**O QUE DUAS PROFESSORAS QUE ATUARAM NO ENSINO RURAL TÊM  
PARA NOS CONTAR? LEMBRANÇAS DE VIDA, HISTÓRIAS SOBRE  
ALFABETIZAÇÃO E TRAJETÓRIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

elaborada por  
Graziela Franceschet Farias

Como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Comissão Examinadora:

---

Helenise Sangoi Antunes, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> – UFSM  
(Presidente/Orientadora)

---

Maria do Rosário Longo Mortatti, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> – UNESP

---

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Prof.<sup>a</sup> Phd. – UFSM

---

Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> – PUC/RS

Santa Maria, 05 de Março de 2010.

## **DEDICATÓRIA**

À minha Mãe – Valéria, ao meu irmão – Graziano, ao meu companheiro de todas as horas – Amilton, aos meus queridos avós – Natividade (in memorian), Maria de Lourdes (in memorian), Ambrósio (in memorian) e Victória e a minha orientadora – Prof<sup>a</sup>. Helenise, que por muitas vezes, abdicou de estar com seu esposo, Marcos e com seu filho Rodrigo, para dedicar-se à orientação deste trabalho.



## **AGRADECIMENTO**

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação e principalmente aos Professores, em especial, aos da Linha de Pesquisa 1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional Docente.

Agradeço às lições de vida, de convívio e de profissionalismo que a participação no GEPFICA proporcionou-me durante anos.

Agradeço às amigas que construí em especial da Cinthia, da Thaís e da Fabiana e das demais colegas que comigo traçaram parte de suas Histórias de Vida.

“Lembrar-se de cartilhas ou pré-livros e outros materiais que circulavam em sala de aula, traz a tona um conjunto de informações sobre as didáticas utilizadas. É possível que quem foi alfabetizado há mais tempo guarde lembranças nítidas do período de alfabetização, porque havia uma definição sobre o momento certo do aprendizado, porque os métodos de alfabetização eram mais explícitos, porque a cartilha ou pré-livro eram os primeiros materiais impressos a que tiveram acesso” .

(FRADE, 2005, p. 21).

## RESUMO

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

### **O QUE DUAS PROFESSORAS QUE ATUARAM NO ENSINO RURAL TÊM PARA NOS CONTAR? LEMBRANÇAS DE VIDA, HISTÓRIAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E TRAJETÓRIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

AUTORA: Graziela Franceschet Farias  
ORIENTADORA: Helenise Sangoi Antunes  
Santa Maria, 05 de Março de 2010.

Este trabalho é uma pesquisa que compôs esta Dissertação de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) e que buscou uma aproximação com as histórias de vida de duas professoras que atuaram no ensino rural de Santa Maria/RS. O objetivo que norteou esta construção é: “estabelecer uma aproximação com as histórias de vida de duas professoras que atuaram no ensino municipal rural do município de Santa Maria - RS, a fim de (re) contar duas histórias de atuação no ensino rural, perpassando pelas lembranças de escola, pelos processos formativos e pelas trajetórias educacionais”. A metodologia está fundamentada em uma abordagem qualitativa, através do Método Biográfico Histórias de Vida. Utilizou-se como instrumentos de coleta de informações as entrevistas semi-estruturadas orais e a autobiografia oral e escrita, o que me proporcionou recontar as trajetórias pessoais e profissionais das colaboradoras. Como decorrência do estudo, menciona-se o levantamento bibliográfico de cunho qualitativo que possibilitou uma aproximação com os estudos sobre História e Memória, Memória e História de Vida, Formação de Professores e trajetória histórica da profissional para o Ensino Rural, História da Educação e da Alfabetização e Cartilhas de Alfabetização; e, a partir dos instrumentos de coleta de informações, emergiram as seguintes categorias de análise: “lembranças de escola”, “processos formativos” e “trajetórias educacionais” de duas professoras colaboradoras que, ao longo da atuação como professoras, contribuíram de forma significativa para a História da Educação do município. A construção e a elaboração do Projeto-Piloto de Nuclearização das Escolas Municipais Rurais (1989-1990) e da Cartilha “João-de-Barro” (1984) significou para a época e para o conjunto das Histórias de Vida, a superação de dificuldades profissionais e demonstrou as responsabilidades assumidas com a educação do município no momento em que seguiram a carreira do magistério. Tais (re) construções de Histórias de Vida conferiram cor, movimento e vida ao trabalho de pesquisa, o que possibilitou conhecer “parte” de duas trajetórias pessoais e profissionais de mulheres que representam junto a seus pares e a comunidade “Lideranças docentes”, “Professoras empreendedoras” e “Professoras marcantes”.

Palavras-Chave: Histórias de Vida – Formação de Professores - Educação Rural.

## **ABSTRACT**

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

### **WHAT TWO TEACHERS THAT ACTED IN THE RURAL TEACHING HAVE TO TELL US? MEMORIES OF LIFE, HISTORIES ON LITERACY AND PERSONAL AND PROFESSIONAL PATHS**

AUTHOR: Graziela Franceschet Farias  
ADVISER: Helenise Sangoi Antunes  
Santa Maria, March 05 2010.

This work was constituted in a research that composed this Dissertation of Master's degree, linked to the *Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM)* and that looked for an approach with the histories of two teachers' life that acted in the rural teaching of Santa Maria/RS. The purpose that orientated this construction is: to "establish an approach with the histories of two teachers' life that acted in the rural municipal teaching of the municipal district of Santa Maria- RS, in order to (re) count two histories of performance in the rural teaching, crossing the school memories, the formative processes and the educational and professional paths of the collaborators". The methodology is based in a qualitative approach, through the Biographical Histories of Life Method. It was used as instruments of collection of information the oral semi-structured interviews and the oral and writing autobiography, what provided me to recount the collaborators' personal and professional paths. As consequence of the study, it is mentioned the bibliographical rising of qualitative stamp that it made possible an approach with the studies on History and Memory, Memory and History of Life, Formation of Teachers and the professional's historical path for the Rural Teaching, History of the Education and of the Literacy and Books of Literacy; and, starting from the instruments of collection of information, the following analysis categories emerged: "school memories", "formative processes" and "educational and professional paths" of two teachers, that along the performance as teachers, they contributed in a significant way to the History of the Education of the city. The elaboration of *Projeto-Piloto de Nuclearização das Escolas Municipais Rurais* (1989-1990) and Book of Literacy "*João-de-Barro*" (1984) meant for the time and for the group of the Histories of Life, the growth of professional difficulties and it demonstrated the responsibilities assumed with the education of the municipal district when they followed the career of the teaching. Such (re) constructions of Histories of Life checked color, movement and life to the research work, the one that made possible to know "part" of two personal and professional paths of women that represent their pairs and the community "Educational leaderships", "Enterprising teachers" and "Outstanding teachers".

Key-word: Histories of Life - Teacher Training - Rural Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cartaz: Menino Agrícola .....	30
Figura 2: Nota sobre o Projeto Piloto de Experiência Pedagógica “Nuclearização de Escolas na Zona Rural” (sem data).....	35
Figura 3: Recorte do Jornal “Correio do Núcleo” demonstrando um pequeno histórico sobre a criação e implantação da 1ª Escola Núcleo Valentin Bastianello (sem data) .....	39
Figura 4: Recorte do Jornal Zero Hora do dia 02/07/1997 que mostra a preocupação com a valorização do ensino voltado para os costumes do meio rural.....	41
Figura 5: Mapa de localização das escolas municipais rurais de Santa Maria (Município Sede) com identificação dos respectivos distritos.....	42
Figura 6: Alguns exemplares do acervo das cartilhas do Grupo de Pesquisa sobre História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), sob coordenação da Profª. Eliane Peres.....	46
Figura 7: Visita ao Grupo de Pesquisa sobre História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), sob coordenação da Profª. Eliane Peres .....	47
Figura 8: Acervo bibliográfico do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), coordenado pelo Prof. Elomar Tambara.....	47
Figura 9: Acervo mobiliário e materiais de escrita do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), coordenado pelo Prof. Elomar Tambara.....	48
Figura 10: Álbum de Cleusa .....	82
Figura 11: Pais de Cleusa .....	83
Figura 12: Cleusa e seus irmãos .....	83
Figura 13: Cleusa e seu querido cão.....	84
Figura 14: Escola Municipal de Ensino Fundamental Bernardino Fernandes/3º Distrito de Pains/ Santa Maria/RS .....	87
Figura 15: Cartilha Sodré, por Benedicta Stahl Sodré, Editada pela Companhia Editora Nacional, 1951 (mencionada pela colaboradora Irene como a cartilha utilizada em seu processo de alfabetização .....	94
Figura 16: Cartilha Maravilhosa, por Theobaldo Miranda Santos, editada pela Livraria Agir, 1955 (mencionada pela colaboradora Cleusa como a cartilha utilizada em seu processo de alfabetização .....	95
Figura 17: Imagens do primeiro caderno de Cleusa e de sua Caderneta escolar ....	96
Figura 18: Diploma Conclusão do curso Ginasial.....	107
Figura 19: Diploma de Professor Primário.....	108
Figura 20: Diploma de Licenciada em Pedagogia .....	108
Figura 21: Atestado de Conclusão para o Curso de Estudos Adicionais para Especialização em Alfabetização .....	109
Figura 22: Certificado do Curso de Especialização em Currículo por Atividade.....	109
Figura 23: Atestado de Regência da Escola Duque de Caxias .....	110
Figura 24: Atestado de Regência da Escola Padre Caetano.....	111
Figura 25: Atestado de Regência da Escola João Belém.....	111
Figura 26: Atestado de Regência do Colégio Centenário.....	112

Figura 27: Atestado de Regência da Escola Olavo Bilac.....	112
Figura 28: Atestado de Conselheira de Turma na Escola Olavo Bilac .....	113
Figura 29: Foto de uma de suas primeiras turmas de alunos.....	113
Figura 30: Foto de suas primeiras turmas de alunos.....	114
Figura 31: Recorte de Jornal: equipe de trabalho da SMEd .....	120
Figura 32: Recorte de Jornal: 19/01/1992 .....	121
Figura 33: Recorte de Jornal: Setembro de 1993 .....	121
Figura 34: Recorte de Jornal: Encontro de Professores.....	122
Figura 35: Recorte do Jornal A Razão do dia 14.09.84 .....	124
Figura 36: Reuniões periódicas com professores(as) rurais.....	126
Figura 37: Fotos do lançamento da Cartilha “João-de-Barro”.....	128
Figura 38: Recorte do Jornal O Expresso do dia 13 e 14/07.1986.....	130
Figura 39: Recorte do Jornal A Razão (s/d). .....	130
Figura 40: Menção à Professora Cleusa em nome da Delegada de Educação .....	131
Figura 41: Menção à Professora Cleusa em nome da Diretora da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto “Lorenço Dalla Corte” .....	132
Figura 42: Menção à Professora Cleusa em nome da Unidade de Municipalização do Ensino.....	133
Figura 43: Professora Cleusa demonstrando os manuscritos da cartilha.....	134
Figura 44: Escola Municipal de Ensino Fundamental Intendente Manoel .....	139
Figura 45: Escola Municipal de Ensino Fundamental João Hundertmark – Localidade Passo da Ferreira, Distrito de Boca do Monte .....	140
Figura 46: Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira – Localidade de Alto das Palmeiras, Distrito de São Valentim (Escola-Núcleo).....	140
Figura 47: Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Maia Braga – Localidade de Passo das Tropas, Distrito de Pains (Escola-Núcleo).....	141
Figura 48: Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Kunz – Localidade de Passo das Tropas,.....	141
Figura 49: Escola Municipal de Ensino Fundamental Bernardino Fernandes – Estrada Pedro Fernandes da Silveira, Distrito de Pains (Escola-Núcleo) .....	141
Figura 50: Escola Municipal de Ensino Fundamental Irineo Antolini – Distrito de Passo do Verde .....	142
Figura 51: Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Flora – Distrito de Santa Flora .....	142

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. HISTÓRIA DE VIDA E TRAJETO FORMATIVO: RASCUNHOS SOBRE MIM...</b>	17
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	22
2.1 LEITURAS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RURAL EM PERSPECTIVA NACIONAL.....	22
2.2 UMA HISTÓRIA DO ENSINO RURAL EM SANTA MARIA: UM OLHAR SOBRE ESTA TRAJETÓRIA (QUE É HISTÓRICA).....	33
<b>2.2.1 Da Criação à Implantação do Projeto</b> .....	37
2.3 ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE AS CARTILHAS .....	44
2.4 AS CARTILHAS NO RIO GRANDE DO SUL: UM LEGADO HISTÓRICO PARA A ALFABETIZAÇÃO .....	52
<b>3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO: TECENDO CAMINHOS</b> .....	59
3.1 PRIMEIRO CAMINHO: HISTÓRIA E MEMÓRIA.....	59
3.2 SEGUNDO CAMINHO: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE VIDA .....	61
3.3 OS CAMINHOS SE ENTRECruzAM: AS MEMÓRIAS E AS HISTÓRIAS DE VIDA DAS COLABORADORAS DA PESQUISA .....	66
<b>4. LEMBRANÇAS DE ESCOLA, PROCESSOS FORMATIVOS E TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS: AS HISTÓRIAS DE VIDA DE IRENE FERNANDES DOS SANTOS E CLEUSA ALVES DENARDIN</b> .....	71
4.1 O QUE SE BUSCOU SABER DAS COLABORADORAS DA PESQUISA.....	72
4.2 INFÂNCIAS: RECONTANDO “PARTE” DE DUAS HISTÓRIAS DE VIDA .....	74
<b>4.2.1 Os primeiros anos de escola: pés no presente, olhos no futuro</b> .....	85
4.3 PROCESSOS FORMATIVOS: A CERTEZA DO CAMINHO ESCOLHIDO .....	101
<b>4.3.1 Irene: da vida no meio rural à formação da professora</b> .....	101
<b>4.3.2 Cleusa: da trajetória formativa à formação de professora</b> .....	106
4.4 TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS: DO RECORTE AO LEGADO PARA A EDUCAÇÃO .....	118
<b>4.4.1 Professora Cleusa e seu legado para a Educação: A “Cartilha João-de-Barro”</b> .....	123
<b>4.4.2 Professora Irene: da concepção à realização de um legado para a Educação Rural</b> .....	134
<b>PERCEPÇÕES FINAIS: DUAS HISTÓRIAS DE REALIZAÇÃO PESSOAIS E PROFISSIONAIS</b> .....	143
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	148
<b>ANEXOS</b> .....	156
ANEXO A – MATERIAIS CEDIDOS PELA PROF. <sup>a</sup> CLEUSA .....	157
ANEXO B – PARECER UPO/SUT/Nº 18/86-4.....	170

ANEXO C – DOCUMENTO DO CERIMONIAL OFICIAL DE LANÇAMENTO DA CARTILHA “JOÃO-DE-BARRO” .....	174
ANEXO D – DEMONSTRATIVO DA CARTILHA “JOÃO DE-BARRO” .....	177
ANEXO E – MANUAL DO PROFESSOR DA CARTILHA “JOÃO DE BARRO” .....	194
ANEXO F – CARTAS ESCRITAS POR PROFESSORAS RURAIS SOBRE A CARTILHA “JOÃO-DE-BARRO” .....	202
ANEXO G – PARECER Nº 315/90 (AUTORIZAÇÃO DO PROJETO PILOTO DE NUCLEARIZAÇÃO PARA ESCOLAS RURAIS).....	212
ANEXO H – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PERQUISA – UFSM .....	217
ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA .....	218



## INTRODUÇÃO

Desde o primeiro instante que se chega ao mundo através do nascimento, que se passa a fazer sentido para a vida de uma ou de mais pessoas e que se inicia o processo de crescer, estabelece-se metas e objetivos em nossa trajetória de vida. Esta pesquisa é um dos objetivos, dentre outros tantos, que se traçou para construir a história de vida. O trabalho desenvolvido ao longo de dois anos no Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria proporcionou a imersão na história da educação e da alfabetização, assim como, o prazer de poder compartilhar, com duas professoras que atuaram no ensino rural de Santa Maria/RS, suas memórias e suas histórias de vida.

Neste sentido, esta pesquisa busca constituir uma aproximação com duas professoras do ensino rural e convidá-las a redescobrir as passagens que marcaram suas histórias de vidas quanto às lembranças de escola e de alfabetização, da formação inicial e continuada e da carreira docente.

Procurou-se, desde o início deste trabalho através da iniciação científica, construir um olhar sensível aos percursos seguidos por estas duas professoras, assim como pelas escolas rurais, onde tudo começou. Lugares singulares, as escolas rurais representam um espaço de troca de saberes, de vivências, de práticas, de experiências e principalmente, de superação por todos aqueles envolvidos no cotidiano escolar destas escolas. Buscou-se, através de materiais bibliográficos, de materiais de suporte, de referenciais teóricos e das autobiografias, valorizar a história da Educação, da Alfabetização com ênfase às cartilhas de alfabetização, ao ensino rural e às escolas rurais, a formação inicial e as histórias de vida destas duas professoras que atuaram no ensino rural de Santa Maria/RS.

São as professoras Irene Fernandes dos Santos e Cleusa Alves Denardin. Professoras que, ao longo de suas trajetórias profissionais, demonstraram, através de suas histórias de vida, que força de vontade e união fazem a diferença quando falamos de Educação.

No Capítulo 1 – “História de vida e trajeto formativo: rascunhos sobre mim”, a fim de constituir um elo entre as histórias de vida das colaboradoras da pesquisa, apresenta-se, através da minha história de vida e da trajetória formativa inicial, como

se deu a escolha pelo tema e o caminho percorrido por este trabalho. Enfatiza-se a importância, enquanto acadêmica do curso de Graduação, da participação no Grupo de Pesquisa do qual faço parte até hoje, o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/PPGE/UFSM), da inserção em pesquisa e extensão através da iniciação científica e da formação de professores paralela a Licenciatura no Centro de Educação, onde trabalhei com alunos (as) dos cursos de Graduação em Pedagogia e Educação Especial. Para encerrar esta autobiografia escrita, delimita-se com maior objetividade a proposta deste estudo.

O Capítulo 2 – “Referencial Teórico” subdivide-se em quatro (4) sub-capítulos intitulados: “Leituras acerca da Formação de Professores para o Ensino Rural em perspectiva nacional”, “Uma história do ensino rural em Santa Maria: um olhar sobre esta trajetória (que é histórica)”, “Alfabetização: um olhar histórico sobre as cartilhas” e, “As cartilhas no Rio Grande do Sul: um legado histórico para a alfabetização”. A partir deste referencial, foi possível trazer alguns apontamentos acerca da formação de professores para o ensino rural no Brasil a partir das décadas de 30 e 40, bem como um levantamento quali-quantitativo baseado principalmente nos documentos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, intitulados: Panorama da Educação no campo (2007) e Referências para uma política nacional de educação do campo: cadernos de subsídios (2004).

Também se destaca alguns pontos relevantes sobre o ensino rural no Brasil e em Santa Maria, como os contextos passados e presentes, as tendências segundo autores da área, dados do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Ainda neste capítulo, remete-se à História da Alfabetização para lançar um olhar histórico sobre as cartilhas de alfabetização que circularam no Brasil, com maior ênfase no século XX, mas que nos dias atuais representam um legado histórico para pesquisas em História da Educação.

Os referenciais teóricos que subsidiaram este capítulo basearam-se nos estudos de Abrahão (2004, 2007), Antunes (2001; 2004; 2005; 2005; 2007) Bosi (1999), Bem-Peretz (1992), Carvalho (2005), Frade; Maciel (2006), Mortatti (2000), Quadros (2002), Trindade (2004), Peres; Tambara (2003), Peres (2007), Ribeiro (2004) Therrien; Damasceno (1993), Werle (2007), Veiga; Araújo; Kapuziniak (2005),

Antunes; Feller (2008), entre outros que estão contribuindo, de forma efetiva, para as reflexões propostas nesta perspectiva.

No Capítulo 3 – “Delineamento metodológico: Tecendo teias”, remete-se às tramas possíveis entre conhecimento e experiências pessoais e profissionais adquiridos ao longo da minha trajetória de vida. A partir de então, traça-se o delineamento metodológico desta pesquisa e caracteriza-se o trabalho realizado, por meio da memória, da pesquisa histórica e das histórias de vida explicitados através das autobiografias orais e escrita e da entrevista semi-estruturada, produzindo caminhos de interlocução que fortalecem as tramas entre o que passou e o que se vive, entre o passado e o presente.

Em 2008, quando houve a decisão de realizar um trabalho para buscar contribuir para a Linha de Pesquisa 1 (LP1): Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (PPGE/UFSM), optou-se por utilizar o enfoque nas histórias de vida, no sentido de que, no momento em que escrevemos sobre elas, reflexões pessoais e profissionais são possíveis. É neste viés que a pesquisa enriquece de detalhes e é proporcionada uma aproximação zelosa com as colaboradoras da pesquisa.

Neste mesmo capítulo, faz-se ainda a caracterização das colaboradoras da pesquisa, destacando a importância de cada uma delas para o meio no qual estão inseridas, assim como de alguns esclarecimentos práticos sobre a utilização do diário de campo e o comprometimento ético dos pesquisadores envolvidos com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria.

Na seqüência, ao longo do capítulo 4, intitulado: “Lembranças de escola, processos formativos e trajetórias educacionais: as Histórias de Vida de Irene Fernandes dos Santos e Cleusa Alves Denardin” apresentam-se as colaboradoras. A partir da História Oral, das (Auto)Biografias e dos instrumentos de coleta de informações, reconstrói-se duas trajetórias de vida, relacionando-as às informações obtidas ao longo do estudo e às categorias estabelecidas por “lembranças de escola”, “processos formativos” e “trajetórias educacionais”. Assim, possibilita-se uma aproximação com o legado deixado por cada uma delas para a História da Educação do município de Santa Maria/RS.

Por fim, nas percepções finais, nota-se que ambas as colaboradoras da pesquisa apresentaram contribuições pessoais e profissionais que contribuíram para o ensino rural de Santa Maria e região, pois a Professora Irene estruturou as escolas-núcleo rurais de Santa Maria/RS, por meio do Projeto-Piloto idealizado por

ela e a Professora Cleusa criou a Cartilha “João-de-Barro” para a alfabetização no ensino rural, preocupando-se em valorizar o lugar e o contexto social foco do trabalho.

Neste sentido, afirma-se que a opção, quanto à formatação, desta Dissertação guia-se, conforme sugestão da Banca Examinadora e da Orientadora, segundo as Normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2009), visto que a Monografias, Dissertações e Teses (MDT/UFSM) está desatualizada desde o ano de 2006.

Destaca-se também que, como não há menção na ABNT (2009) quanto à forma de apresentação das falas das colaboradoras da pesquisa, convencionou-se em: recuo de 4cm da margem, fonte Arial tamanho 12, itálico e espaçamento simples.

## 1. HISTÓRIA DE VIDA E TRAJETO FORMATIVO: RASCUNHOS SOBRE MIM

Penso ser oportuno rememorar as origens a partir da História de Vida da pesquisadora. Estas poderiam revelar, mais concreta e historicamente, as razões ou motivos que a levaram, inclusive, a opções na academia.

As histórias de vida são ímpares, singulares e pertencem a cada um de nós na medida em que são construídas e vividas a partir de nossas experiências pessoais e de nossas relações com o mundo em que vivemos.

Chamo-me Graziela Franceschet Farias. Descendente de duas famílias de origens distintas. Franceschet, sobrenome que trago da família italiana materna, que muito me orgulha. Meus avôs maternos, velhos trabalhadores, trouxeram no sangue a coragem da descendência italiana. Fixaram morada na cidade serrana de Sobradinho/RS, no Vale do Rio Pardo. Tiveram nove filhos, dentre eles, minha querida mãe. Farias, sobrenome paterno. Uma mistura de castelhano e brasileiro, que deu origem a dois descendentes, um deles meu pai.

E desta união, estou eu aqui, no início de uma história, uma história de vida.

Começo fazendo uma breve busca nas minhas lembranças de escola, na educação infantil, entre os anos de 1984 e 1985, quando estudei primeiramente na Escola Girassol e onde fui alfabetizada aos 4 (quatro) anos de idade, lendo livremente jornais e revistas, não tenho lembranças do uso de cartilhas para a alfabetização. Lembro sim, do esforço e da dedicação de minha mãe e de meu pai no meu processo de aprender a ler e a escrever.

Desta primeira escola, na qual permaneci durante dois anos, somente boas lembranças. Muitas delas guardadas até hoje, na forma de fotografias, trabalhos de sala de aula, convite da minha primeira formatura e o carinho da professora alfabetizadora. Penso que o ambiente lúdico no qual estava inserida, assim como a dedicação, o afeto, o carinho, a maneira como conduziam o processo de alfabetização na escola e o saber “dizer não” nas horas certas, pelas professoras e pelos meus pais contribuíram para que deste processo fossem guardadas boas recordações.

No ano de 1986, ingressei no Colégio Centenário, no qual permaneci durante todo o ensino fundamental e médio. As provas, os ditados, os trabalhos, os

passeios, a fisionomia de muitas professoras e de muitos colegas guardo na memória. Uns, inclusive, encontro frequentemente nos dias de hoje.

A escolha por ser professora não se deu nesta etapa, pois queria ser médica veterinária. Anteriormente à entrada no ensino superior, formei-me no ano de 2001, no ensino técnico de nível pós-médio (Técnico Agrícola – Habilitação Agropecuária), que de certa forma, vinha ao encontro da afeição pelos animais e pelas formas de vida rurais. Após dois anos de cursinho pré-vestibular e, finalmente, ainda bastante indecisa, no ano de 2003, ingressei no ensino superior, no curso de Licenciatura em Geografia. Esta indecisão transitava entre os cursos de Medicina Veterinária, Zootecnia, Ciências Biológicas, Farmácia – Tecnologia dos Alimentos, Oceanografia. Esta etapa perdurou e, neste período, não cogitei a hipótese de em algum momento da vida, tornar-se professora.

O primeiro ano da faculdade (2003), até mesmo em função desta dúvida que resistia, passei por dificuldades. Foi aquele um ano de “adaptação e conformação”. “Adaptação”, por ser um ambiente até então distante da realidade com a qual vinha convivendo e pelo ingresso em um curso que não havia me preparado e “conformação” porque estava no ensino superior e teria que vencer o desafio.

No entanto, passei a superar os desafios. Foi então que, no ano de 2004, juntamente com dois colegas, Elvis e Samir, que tive a oportunidade de participar das reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/PPGE/UFSM) no Centro de Educação, a fim de buscar a formação continuada. A partir deste movimento, decidi investir na formação pessoal e profissional de maneira paralela, atuando na área da Licenciatura em Geografia e da Educação, mais especificamente com o curso de Licenciatura em Pedagogia, procurando construir e consolidar um elo entre as duas áreas.

O GEPFICA/PPGE/UFSM, grupo ao qual estou vinculada até hoje, mantém estudos e pesquisas no enfoque da Linha de Pesquisa em Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, o que, de certa forma, contribuiu para a formação inicial e continuada.

Neste mesmo ano de 2004, surge a oportunidade de uma bolsa de iniciação científica, através do Fundo de Incentivo à Extensão (FIEX/2004) e do edital do PROEXT/SESU/MEC, trabalhando no Projeto de Extensão intitulado: “Laboratório de Alfabetização: repensando a formação de professores” e culminando, em 2005, no

IV Seminário Regional e I Seminário Nacional de Formação de Professores, em que participei da comissão organizadora do evento juntamente com os demais participantes e integrantes do grupo de pesquisa.

Esta se tornou uma das experiências mais gratificantes da minha formação inicial, resultando em um artigo publicado no livro: “Trajetória Docente: o encontro da teoria com a prática” (2005), em que relato os conhecimentos adquiridos e as vivências pelas quais passei como acadêmica de iniciação científica.

Durante os anos de 2005 e 2006, ingressando no Laboratório de Estudos Ambientais do Departamento de Geociências, atuou como bolsista do Programa das Licenciaturas (PROLICEN/2005/2006). Atuei em um projeto de pesquisa, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Maria Foletto, retornando ao centro de origem (Centro de Ciências Naturais e Exatas/ Departamento de Geociências) e desenvolvi atividades cujo foco principal era de atuar nas escolas públicas do Bairro Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (Santa Maria/RS) via projeto intitulado: “Alternativas para o uso racional dos recursos hídricos nas escolas do Bairro Nossa Senhora do Perpétuo Socorro em Santa Maria”.

Desta participação, alguns resultados foram alcançados. Primeiramente, a disponibilidade e o acolhimento da Escola Estadual Érico Veríssimo, proporcionando que atuasse no âmbito escolar durante três anos consecutivos. Destes três anos, os dois primeiros atuei como bolsista PROLICEN e no ano seguinte, em 2007, realizei os estágios supervisionados do Ensino Fundamental e Médio e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a partir das experiências compartilhadas com alunos e professores. A esta escola devo singelos agradecimentos pelas oportunidades disponibilizadas.

Em 2007, concomitante à realização dos estágios supervisionados e à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ocorreu um inesperado retorno ao Centro de Educação. Pleiteei, juntamente com o apoio da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helenise Sangoi Antunes, uma bolsa de iniciação científica (BIC/FAPERGS) junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Fui contemplada com uma bolsa por dois anos consecutivos com o projeto de pesquisa intitulado: “Memórias e relatos autobiográficos de alfabetizadoras: um estudo sobre as cartilhas de alfabetização nas escolas municipais rurais de Santa Maria – RS”, projeto este que, mais tarde, torna-se inspiração para o ingresso no Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

As escolas localizadas no meio rural de Santa Maria despertaram, durante a formação acadêmica, um interesse especial. Dotadas de características singulares e pertencentes a uma realidade próxima da zona urbana do município e, por esse motivo, muitas vezes menos valorizada, estes espaços escolares representam, para a cidade de Santa Maria, a oportunidade de estudos para muitas crianças que pertencem às famílias que residem na zona rural.

Desta maneira, a fim de valorizar este espaço, este “lugar” e os profissionais da Educação que ali atuam, optei por elaborar um projeto de Mestrado que viesse ao encontro dessa realidade. Com a conclusão do curso de Graduação em Fevereiro de 2008, encerrei a atuação como bolsista de iniciação científica e concorri a uma, das duas vagas disponibilizadas pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helenise Sangoi Antunes para o ingresso no Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa intitulada “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Foi então, desta prática, que perdurou durante nove meses na graduação, que ingressei no Mestrado em Educação com o projeto: “O que duas professoras que atuaram no ensino rural têm para nos contar? Lembranças de vida, histórias sobre alfabetização e trajetórias pessoais e profissionais”.

Desta produção conjunta com o Grupo de Pesquisa e da busca pessoal, é que foi possível ser contemplada, por dois anos (2008-2010) com uma Bolsa Demanda Social (DS/CAPES).

Para a alegria e surpresa, ainda no ano de 2008, o GEPFICA foi contemplado com o projeto de iniciação científica “Memórias e relatos autobiográficos de alfabetizadoras: um estudo sobre as cartilhas de alfabetização nas escolas municipais rurais de Santa Maria – RS” junto ao CNPq (PIBIC/CNPq/UFSM), e em novembro deste mesmo ano, ampliou-se as pesquisas para o Estado do Rio Grande do Sul através do Edital Universal do CNPq/2008, o qual tem a pretensão de estender o trabalho para todas as escolas municipais rurais do Estado do Rio Grande do Sul em parceria com Prefeituras Municipais, Secretarias Municipais de Educação e as escolas que desejarem contribuir para esta pesquisa. Este projeto estará em andamento até o ano de 2010, envolvendo os integrantes do GEPFICA/PPGE/UFSM, que hoje, são em mais de 35 integrantes.

Neste sentido, com estes projetos ampliaram-se as possibilidades de conhecimento e de pesquisa sobre as cartilhas no ensino rural, pois, juntamente



com a Dissertação de Mestrado que elaborei, tive a possibilidade de conhecer um pouco mais das realidades do município de Santa Maria e do Rio Grande do Sul.

Neste mesmo ano, organizou-se, com a promoção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), o I Curso de Formação de Profissionais da Educação: A Escola que Protege cujo principal objetivo foi promover a capacitação de professores, profissionais da Educação e demais profissionais ligados à proteção da infância e da juventude, para o reconhecimento de crianças e adolescentes vítimas de violência. É uma importante iniciativa que foi acolhida pela Universidade Federal de Santa Maria, pelo Centro de Educação e pelo GEPFICA/PPGE/UFSM, como instituição realizadora e promotora.

Assim, com a conclusão do curso de Mestrado, partir para uma nova etapa de vida: a conquista de uma vaga para o ingresso no Doutorado em Educação. É pertinente mencionar que, desde a entrada no curso de graduação, passei a traçar metas para a construção da carreira pessoal e profissional. Desde o princípio tive, nas buscas profissionais, objetivos determinados de onde se partia e aonde chegaria.

Encerra-se, assim, esta autobiografia escrita com as palavras de Josso (2002, p. 20), quando esta afirma que

As Histórias de Vida postas ao serviço de um projecto são necessariamente adaptadas à perspectiva definida pelo projecto no qual se inserem, enquanto que as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presente e futuras e na sua dinâmica própria.

Neste sentido, a partir deste delineamento de vida, ampliaram-se as possibilidades de conhecimento e de pesquisa sobre as cartilhas no ensino rural, pois, juntamente com a Dissertação de Mestrado elaborada, tive a possibilidade de conhecer um pouco mais das realidades do município de Santa Maria e a aproximação com duas histórias de vida de educadoras Santa-Marienses com histórias para contar.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 LEITURAS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RURAL EM PERSPECTIVA NACIONAL

Ao longo do tempo que permaneci como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, foi proporcionada a oportunidade de participar de inúmeras discussões sobre a Formação de Professores em eventos científicos, conversas informais, estudos no Grupo de Pesquisa, entre outros. Neste sentido, pensa-se ser oportuno este espaço para dividir com os demais leitores desta dissertação alguns apontamentos sobre a temática e compartilhar o quanto as leituras sobre a Formação de Professores, em especial, para o ensino rural, contribuíram de forma significativa para este trabalho.

Em nosso país, desde o final do século XIX, especialmente com a Proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado Republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas”. No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita - que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) – tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados (MORTATTI, 2006, p.2).

As leituras realizadas, a pesquisa incessante e a vivência que a sala de aula proporcionou durante o 1º ano do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria permitiram aprofundar os conhecimentos teóricos adquiridos

ao longo da formação inicial no tocante à formação e ao desenvolvimento profissional de professores. Neste contexto, decide-se ir mais além e, nos tópicos a *posteriori*, apresentar um referencial teórico que contemple o ensino rural em Santa Maria, a configuração, inicialmente, das escolas individualizadas e posteriormente em escolas nucleadas, assim como da História da Alfabetização através de um olhar sobre as cartilhas de alfabetização que circularam no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Santa Maria, principalmente no século XX.

A partir desta discussão inicial, acrescenta-se a este trabalho os estudos que outras instituições e professores pesquisadores têm desenvolvido sobre a História da Alfabetização e, mais especificamente, sobre as cartilhas utilizadas para o processo de alfabetização, as quais circularam fortemente nas instituições escolares brasileiras e rio-grandenses durante o século XIX e XX.

Ao estudar e tentar compreender a trajetória das escolas e dos professores rurais ao longo da História da Educação, foi propiciada uma significativa oportunidade de aproximar-se de parte de uma história que ainda permanece pouco contemplada e que, em detrimento da modernização da sociedade e dos avanços tecnológicos, está inevitavelmente condenada a extinguir-se. Durante o envolvimento com a temática em estudo, foi possível perceber o distanciamento entre o urbano e o rural e a dificuldade das escolas e dos profissionais do meio rural estabelecerem uma relação de complementaridade entre as experiências urbanas e rurais.

No entanto, autores como Therrien; Damasceno (1993), Quadros (2002), Peres; Tambara (2003), Morigi (2003), Werle (2007), Peres (2007), Amiguiño (2008), Beltrame; Zancanella (2008), Canário (2008) e Esperança; Dias (2008) preconizaram a escrita sobre a História da Educação e a Formação de Professores no meio rural, tendo como referências iniciais as décadas de 30 e de 40.

Cabe lembrar que o Brasil permaneceu, conforme Therrien; Damasceno (1993), por um longo período, essencialmente, um país agrário, com sua população residindo, quase que em sua totalidade no meio rural.

O princípio do fim do mundo rural tradicional pode ser assinalado, nos primórdios do capitalismo, com o processo de vedação das terras ("encloures"), integrando-as numa economia de mercado e transformando-as, posteriormente, em fábricas a céu aberto. A história da crise do mundo

rural confunde-se, portanto, com a história do triunfo do mercado e dos seus valores civilizacionais (CANÁRIO, 2008, p. 38).

No entanto, como remete o fragmento, a chegada do capitalismo e a mercantilização da economia obrigou a desestruturação do tradicional meio rural para dar lugar a um cenário de modernização, advindo principalmente da Revolução Industrial.

A década de 30 no Brasil é tomada como referência para a Educação rural no momento em que começam a surgir programas de escolarização considerados relevantes para as populações do campo, através das idéias do chamado “ruralismo pedagógico” (BRASOLIN; ECCO, 2008).

Para Therrien; Damasceno (1993), as décadas subseqüentes configuraram um cenário de tomada de “consciência educacional”, materializada através do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Nos anos 60 e 70, conforme aponta Therrien; Damasceno (1993), inicia-se uma onda de políticas públicas manifestadas através de Planos e Projetos para as escolas rurais. Conforme o fragmento abaixo,

O Plano Setorial de Educação (1975-1979) que estabeleceu criar condições para o desenvolvimento de programas de educação no meio rural a fim de garantir uma melhoria socioeconômica para os moradores dessas áreas e; A Secretaria Geral do MEC realizou cursos de formação para educadores do meio rural (BRASOLIN; ECCO, 2008, p. 3).

Diante deste movimento de aceleração econômica e social, a Educação no meio rural também sofreu mudanças e, até os dias de hoje, tem tentado conviver com as conseqüências causadas, principalmente, pela saída da população do meio rural para o meio urbano e, tão logo, pela falta de zelo e de valorização do lugar onde vivem.

Com o início da Globalização, a partir dos anos 70, principalmente as grandes cidades, como São Paulo/SP e Rio de Janeiro/RJ, tornaram-se pólos atrativos de trabalho e de expectativa de vida. As populações que até então residiam no meio rural, passaram a ocupar o espaço urbano de forma desordenada e acelerada.

A instituição escolar desempenhou um papel fundamental na produção de uma força de trabalho disciplinada e capaz de se integrar em modalidades de crescente racionalidade da organização do trabalho, baseada na hierarquia, na segmentação das tarefas e na dissociação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho. A cobertura do território nacional por uma rede de escolas baseava-se numa concepção de homogeneidade e uniformidade deste mesmo território (CANÁRIO, 2008, p. 39).

Analisando o fragmento e transpondo para a realidade do Rio Grande do Sul, a situação configurou-se de modo semelhante. Era depositada nas escolas rurais, a esperança de que a situação do meio rural pudesse converter-se em algo que trouxesse prosperidade e oportunidades de trabalho.

Percebe-se, assim, a necessidade de uma política educacional voltada para a sociedade rural, envolvendo a ampla gama de experiências e princípios deste meio. É preciso ter clareza quanto o espaço físico da escola, a formação dos professores, material didático, atividades desenvolvidas, metodologias, avaliação, horários escolares, enfim, fatores determinantes da cultura rural. As falhas não estão somente nos conteúdos e nas estruturas do ensino, mas no enfoque situado e na visão de mundo atual. Faz-se necessário planejar com o homem rural a educação que lhe é destinada, partindo de seus valores, necessidades, linguagem e modo de vida, numa proposta intercultural de conteúdos (BRASOLIN; ECCO, 2008, p.5).

Com a cronologia histórica disposta acima e dos muitos momentos decisivos pelos quais percorreram as políticas de organização, de regulamentação e de implementação para as escolas rurais (campo) em nível nacional, somente a partir de 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) dispôs acerca das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Cria-se, então, pelo Ministério da Educação (MEC), um Grupo Permanente de Trabalho (GPT), que tem como objetivos as discussões permanentes sobre as políticas públicas que venham a atender as necessidades e as demandas dos povos do campo, na ótica de que a educação deve ser um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil rural (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007).

Em resposta às demandas dos movimentos sociais do campo, o Ministério da Educação, em 2004, criou uma Coordenação Geral de Educação do Campo, integrada à nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Esta iniciativa representou a incorporação definitiva do tema na agenda educacional nacional. O mesmo despertar para a problemática da educação do campo vem ocorrendo no âmbito dos sistemas estaduais e municipais de ensino. De fato, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) também têm colocado a educação do campo como uma das pautas de suas agendas políticas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007, p. 7).

A partir da análise do parágrafo acima, pode-se perceber que as políticas públicas voltadas para atender as demandas e as necessidades das escolas sediadas no meio rural são bastante recentes. Somente a partir de 2002, foram estabelecidos os primeiros movimentos que focaram as escolas rurais (campo) brasileiras.

Nas etapas seguintes desta escrita, os objetivos são de estruturar um panorama sobre a educação rural, levando em consideração os levantamentos realizados pelo INEP (2007) no que diz respeito ao perfil sócio-econômico da população rural brasileira, ao acesso à educação, à qualidade do ensino, à caracterização da rede escolar, às condições de funcionamento das escolas rurais e ao perfil dos professores.

Quanto às primeiras análises, estabelecidas através dos levantamentos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) através do Panorama da Educação no campo (2007), as principais demandas apanhadas foram:

A insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades

do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos da safra.

Este diagnóstico representa e materializa a realidade nacional, porém ao se voltar os olhares para a região Sul do Brasil, mais especificamente para a realidade do município de Santa Maria (RS), a situação não se apresenta diferenciada.

A respeito das escolas rurais localizadas no município de Santa Maria, mencionam-se algumas informações relevantes, fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) do município, adquiridas durante uma palestra ministrada pelas Professoras Edinara e Cléia, no dia 24 de Setembro de 2008, na I Semana Acadêmica Integrada das Licenciaturas e XVII Semana Acadêmica do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Na palestra intitulada “Educação no Campo”, as professoras expuseram os princípios norteadores que regem as escolas rurais hoje, são eles: “valorização dos recursos do meio, integração, participação e contextualização”.

Dentre estes princípios norteadores, a “contextualização” foi mencionada pelas coordenadoras como o mais desafiador. A explicação dada a tal proposição dá-se no sentido de que, os educadores que atuam no meio rural do município são, em sua maioria, advindos da cidade, do meio urbano. Sendo assim, a principal dificuldade apontada por eles constitui-se em desenvolver mecanismos e/ou metodologias capazes de despertar no educando, a valorização do meio e dos saberes sociais que cada um deles carrega consigo.

Estes anseios são expressos e revelados, principalmente, pelo fato de que este educador não pertence àquele meio, não carrega no seu saber experiencial a realidade vivenciada no meio rural e necessita, pelo papel que desempenha, dar conta destes saberes. As políticas públicas para a formação continuada destes professores têm deixado, para esta realidade, muito a quê. É com urgência a necessidade de os olhares políticos e sociais voltarem-se para a realidade do meio rural, oferecendo formação de qualidade e condições para que estes profissionais consigam atender a uma demanda cada vez maior e mais exigente.

Foi dado destaque, ainda, para os objetivos da Educação das escolas rurais em Santa Maria/RS, que são: prioridade para as políticas públicas que concedam melhorias, tanto para o ensino, quanto para infra-estrutura; valorização do espaço e da vivência dos alunos destas escolas; e valorização da vivência em/na

comunidade. Neste momento, ainda, as professoras proveram um panorama educacional das escolas rurais do município.

Até 1990, o ensino rural em Santa Maria oferecia turmas multisseriadas de 1ª a 4ª série, distribuídas em mais de 100 escolas. A partir da década de 90, o ensino modificou-se e passou a ser marcado pelas políticas públicas de nuclearização.

As escolas núcleo – rurais tem por objetivo principal oferecer às comunidades rurais o ensino básico (educação infantil e ensino fundamental), através do agrupamento de pequenas escolas unidocentes em uma escola núcleo que tem por finalidade proporcionar uma educação básica de melhor qualidade, adequada a realidade do meio rural, oportunizando um efetivo programa de educação pelo trabalho e para o trabalho, contribuindo para a autopromoção do homem do campo à partir do seu contexto sócio-cultural, incentivando sua fixação nesse meio, organizando a população rural e sua participação consciente no desenvolvimento sócio-econômico e cultural da comunidade, valorizando a melhor utilização dos recursos disponíveis (FARAH; BARBOZA, 2001).

Este modelo de escola oportuniza, segundo as professoras, a ampliação do atendimento, o que proporcionou a estas escolas, oferecerem o Ensino Fundamental completo. Em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), ampliaram-se as propostas e as discussões acerca do espaço escolar rural. No ano de 2002, foram definidas, pelo Ministério da Educação (MEC), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo<sup>1</sup>, com o objetivo de repensar o rural.

Atualmente, o Brasil caracteriza-se por ser um país essencialmente urbano, pois, em 2004, atingiu-se a marca de 83% da população residindo no meio urbano, contra 16,9% residindo no meio rural. Na região Sul, este índice cai para 82% da população caracterizada como urbana e 18% como rural (IBGE, 2000). Estes números podem ser justificados pelo sistema capitalista ao qual estamos submetidos, em que o meio rural tornou-se, a partir do novo modelo econômico,

---

<sup>1</sup> A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002).



menos atrativo e com menores índices de emprego, de salários e de educação que mantivessem a população residindo no meio rural.

Os índices destacados acima estabeleceram fortes ligações quando se analisou o perfil socioeconômico da população rural. Hoje, cerca de 30,8 milhões de brasileiros residem no campo. Deste número, 6,6% possui rendimento médio acima de três salários mínimos, enquanto que este percentual sobe, na zona urbana, para 24,2% (IBGE, PNAD, 2004). Isto demonstra que a população da zona rural não está, em sua maioria, vinculada a um rendimento fixo (salário mínimo) e que as possibilidades de sobrevivência se ampliam em função do meio ao qual estão vinculados.

Quanto aos índices de escolarização da população residente no meio rural, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2004), a população de 15 anos ou mais tem em média 3,1 anos de estudo, o que equivale a menos da metade da escolaridade média da população urbana, de 6,3 anos. Na região Sul do Brasil, os anos de estudos em relação à média nacional, baixa para 5 anos no meio rural e sobre para 7,7 anos no meio urbano. Paralelamente, quanto aos índices de acesso à educação (PNAD, 2004) na região Sul, a taxa de frequência líquida no ensino fundamental da população rural é de 95,6% e do ensino médio é de 48,2%. Para a população urbana, os índices são equivalentes são de 95,4% e de 54,6%, respectivamente.

Para realizar uma análise qualitativa do ensino no meio rural, seria necessário retomar historicamente o desamparo aos quais as populações rurais têm sido submetidas ao longo do tempo.

Diante da debilidade do capital sociocultural da população do campo, decorrente do desamparo histórico a que vem sendo submetida, e que se reflete nos altos índices de analfabetismo, a oferta de um ensino de qualidade se transforma numa das ações prioritárias para o resgate social dessa população. A educação, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável. A situação insatisfatória da educação básica na zona rural pode ser analisada a partir da taxa de distorção idade-série, que revela o nível de desempenho escolar e a capacidade do sistema educacional de manter a frequência do aluno na sala de aula. Se a falta de sincronismo idade-série é um problema ainda a ser superado nas escolas urbanas, o quadro na zona rural se apresenta agravado (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007, p. 19).

Analisando o fragmento de texto acima, é possível perceber que mesmo com todas as mudanças e os investimentos pelos quais a educação tem passado ao longo de muitas décadas, as diferenças entre cidade-campo perduram engessadas, principalmente no que diz respeito à alfabetização. As crianças passam a ingressar na escola em idades cada vez mais tardias, o que acarreta baixo desempenho e conseqüentemente o abandono da sala de aula, porque muitos não têm o acesso à educação infantil, pois desde a tenra idade, já acompanham os pais no cotidiano da lavoura, na lida do campo. Estas situações contribuem de maneira efetiva para o crescimento dos índices de crianças envolvidas no trabalho infantil<sup>2</sup>. A seguir, encontra-se a figura 1 que se remete à gravura do cartaz de um menino rural, divulgado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em defesa da educação para as crianças do país sem trabalho infantil.



Figura 1: Cartaz: Menino Agrícola  
Campanha da Organização Internacional do Trabalho contra o trabalho infantil  
Fonte: OIT – Organização Internacional do Trabalho (2009).

---

2 O relatório diz que o perigo de aumento do trabalho infantil de meninas está ligado ao fato de que em muitos países as famílias dão preferência aos meninos quando tomam decisões sobre a educação dos filhos (1). O aumento da pobreza como resultado da crise poderia levar as famílias pobres com muitos filhos a ter que decidir quais filhos podem permanecer na escola. Nas culturas nas quais se dá mais valor à educação das crianças do sexo masculino, as meninas correm o risco de serem retiradas da escola e ficam mais vulneráveis para entrar no mercado de trabalho em uma idade precoce. Outros fatores que poderiam elevar os números do trabalho infantil incluem cortes nos orçamentos nacionais de educação e um declínio nas remessas dos trabalhadores migrantes, porque muitas vezes estes recursos ajudam a manter as crianças na escola (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, RELATÓRIO 2009).

Outro aspecto a considerar é que há certa incompatibilidade entre o calendário escolar e o calendário agrícola, o que faz com que muitas crianças e jovens abandonem a escola no período da colheita. Por isso, há necessidade de uma adequação quanto a estas possibilidades de harmonização entre estes dois calendários.

Os altos índices de evasão escolar no campo, além de estarem intrinsecamente ligados à infra-estrutura e à falta de incentivos das políticas públicas, passam a estar vinculados fortemente à qualidade do ensino, o que interfere de maneira decisiva nas condições de funcionamento das escolas rurais. Com o aumento expressivo do êxodo rural, em especial na década de 60, as escolas rurais passaram a atender cada vez menos alunos e, em muitos casos, escolas foram fechadas pela falta dos estudantes. Para que se possa ter uma idéia em nível de Brasil, no período de cinco anos (2000-2005), houve uma diminuição significativa do número de estabelecimentos de ensino rurais, uma queda de 110.853 para 88.955 escolas (INEP, 2007).

O Censo Escolar (2005) mostrou que, quanto à organização das escolas de educação básica na área rural, 59% são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas ou unidocentes. A realidade quanto à qualidade do ensino, infra-estrutura básica destes estabelecimentos reflete-se principalmente quando se analisa o perfil dos professores que atuam nestes estabelecimentos rurais. Novamente, menciona-se a capacitação específica destes docentes para atuarem no meio rural e em classes multisseriadas (a contextualização aludida pelas professoras rurais anteriormente), a acumulação de tarefas administrativas, falta de material pedagógico e, mais grave ainda, a falta de recursos humanos. Segundo o INEP (2007), se houvessem melhorias e investimentos nas escolas rurais, as classes multisseriadas seriam uma boa alternativa, pois passariam a atender as demandas destas populações no sentido de oferecer escolas próximas do local de moradia dos alunos, onde a comunidade local pudesse atuar de forma mais participativa nas atividades da escola e de seus filhos.

Porém, o cenário está longe disto. O que tem ocorrido é exatamente o contrário. Falta infra-estrutura física e a sobrecarga dos professores rurais tem levado ao aumento da rotatividade desses professores, o que tem influenciado significativamente no processo de ensino-aprendizagem (INEP, 2007).

Na iniciativa de minimizar os problemas enfrentados pelos estabelecimentos rurais, em 2006, o Ministério da Educação (MEC) propôs a criação e a realização de cursos de licenciatura em educação do campo, com a pretensão de formar profissionais da Educação voltados estritamente para a realidade na qual viriam a atender. No entanto, a iniciativa é recente e dependeria de recursos financeiros provindos do MEC e inicialmente da infra-estrutura já existente das instituições públicas de ensino superior.

No que diz respeito ao perfil dos professores que atuam no ensino rural, os baixos investimentos na qualificação profissional e a diferenciação salarial em relação ao meio urbano revela o baixo nível de escolaridade dos professores que atuam no meio rural, demonstrando, assim, a carência da zona rural.

Pesquisas realizadas no Brasil e em outros países têm comprovado que o professor é decisivo para o sucesso da aprendizagem dos alunos; apesar desse consenso, as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção. O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas, esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007, p. 33).

Diante desse quadro de abandono e da falta de políticas públicas de valorização da carreira docente no meio rural, é fato a necessidade emergencial de ações que privilegiem a qualificação profissional destes professores para que eles possam permanecer na carreira e na atuação em sala de aula. Cabe ao governo, inicialmente, em instância federal, elaborar propostas de melhorias para as escolas rurais e investimentos incessantes na formação continuada destes profissionais. Ao visitar as escolas municipais rurais de Santa Maria, afirma-se que existe sim, muita força de vontade, ânimo, motivação e vontade de vencer no meio rural, tanto por parte de escola como por parte de alunos e de suas famílias, mas o que falta ainda é

o interesse por parte do poder institucional para qualificar os formadores, os professores em formação e os professores que estão atuando nesta realidade para operar nesta modalidade de ensino.

Os investimentos conjuntos e o acreditar no ensino rural das três esferas de governo envolvidas, fazem crer que mudanças efetivas são possíveis e que as experiências e os saberes já constituídos de educação rural devem ser reconhecidos e valorizados, locais, regional e nacionalmente.

## 2.2 UMA HISTÓRIA DO ENSINO RURAL EM SANTA MARIA: UM OLHAR SOBRE ESTA TRAJETÓRIA (QUE É HISTÓRICA)

Ensino escolar municipal rural no município de Santa Maria. Este é ponto inicial deste capítulo, de onde se pretendeu lançar um olhar sobre uma trajetória (que é histórica): o processo de nuclearização de escolas localizadas no meio rural do município de Santa Maria – RS. A partir dos estudos já realizados, destaca-se neste capítulo, um recorte da História do Rio Grande do Sul com registros no interior do Estado, de pessoas que criaram, participaram e deixaram sinais por onde passaram.

O Rio Grande do Sul teve e tem em seu meio educadores que fizeram a História da Educação rio-grandenses, cujas histórias individuais correm o risco de perder-se pois não há acervo a respeito. Ademais, a história pessoal e profissional, antes de ser unicamente individual, tem natureza social, pois se inscreve na e constrói a própria História da Educação e da Profissão Docente em nosso estado. A História de Vida de destacados educadores rio-grandenses com a inclusiva história profissional de cada um é, sem dúvida, um manancial rico de ser explorado, dando-lhe visibilidade, constituindo-se certamente, em material de consulta para estudantes de todos os níveis de ensino, mas, muito especialmente, para alunos de cursos de formação de professores em nível de graduação, mestrados e doutorandos em educação, educadores, em geral e, de forma especialíssima, para pesquisadores que investigam integrando as Linhas de Pesquisa em Ensino e Educação de Professores – entendida não só no que respeita à formação inicial, mas, muito especialmente, no que se refere à formação continuada do professor – e de História da Educação (ABRAHÃO, 2004, p. 13).

Utiliza-se da figura de uma mulher Rio-grandense e Santamariense, nascida na localidade de Pains, 3º distrito de Santa Maria, chamada Profª. Irene Fernandes dos Santos, colaboradora desta pesquisa e cujo sobrenome confere nome a Escola Municipal de Ensino Fundamental Bernardino Fernandes, hoje Escola Núcleo da localidade. No ano de 2007, em visita à Escola Bernardino Fernandes e conversando com a atual Diretora da escola, teve-se o privilégio de entrar em contato com a Profª. Irene e tê-la como interlocutora e colaboradora para a construção desta proposta de trabalho. E é através da figura desta mulher que se conta um pouco sobre a História da Educação em nosso município e porque não dizer, de parte de uma História da Educação Brasileira, no sentido de complementar os escritos sobre a temática.

Neste sentido, a Profª. Irene Fernandes dos Santos, no ano de 1993, lança sua dissertação de Mestrado intitulada: “Escola Núcleo como alternativa para a Educação Rural: uma análise sócio-histórica de uma experiência pedagógica no município de Santa Maria – RS, tornando-se um marco histórico para o ensino rural do município e para o momento político e histórico da época em que foram criadas e postas em prática.

A construção do Projeto Piloto de Experiência Pedagógica “Nuclearização de Escolas na Zona Rural de Santa Maria” (SANTOS, 1993) teve seu início, efetivamente, no ano de 1989, e o contexto educacional e político no município de Santa Maria da época estava assim caracterizado:

Em decorrência da nova legislação do ensino brasileiro, a partir de 1972 houve preocupação da Secretaria Estadual, através da 8ª Delegacia da Educação e da Secretaria Municipal de Educação em regularizar as escolas de ambas as redes no Município. Através de atos legais, as escolas passaram a ter seu funcionamento devidamente autorizado e/ou foram reorganizadas, algumas delas reduzindo e outras ampliando as séries do ensino fundamental. Muitas escolas rurais receberam, legalmente, uma denominação patronímica, recaindo a escolha do patrono, quase sempre, no nome do doador do terreno para a construção do prédio escolar ou em figuras de projeção histórica (SANTOS, 1993, p.63).

A figura 2 remonta ao processo de constituição das escolas-núcleo rurais do município de Santa Maria/RS na fase inicial de consolidação do Projeto-Piloto

idealizado pela Prof<sup>a</sup>. Irene a partir da atuação como Supervisora do Ensino Rural na Secretaria Municipal de Educação (SMEd).



Figura 2: Nota sobre o Projeto Piloto de Experiência Pedagógica "Nuclearização de Escolas na Zona Rural" (sem data).

Fonte: Arquivo Pessoal Prof<sup>a</sup>. Irene Fernandes dos Santos, 2009.

Muitos foram os desafios enfrentados, principalmente pela Secretaria Municipal de Educação para a implantação e para a consolidação deste Projeto Piloto, que visava, acima de tudo, a oferecer subsídios sócio-estruturais para que as escolas localizadas no meio rural do município atendessem a um número maior de alunos, de forma concentrada e com a devida qualidade no ensino.

Na época, conforme aponta Santos (1993), as escolas rurais apresentavam um significativo declínio no número de alunos, em função principalmente do êxodo

rural<sup>3</sup> e das baixas expectativas de investimentos, principalmente por parte do governo municipal, que deixava de investir em escolas com números restritos de alunos.

No final dos anos 80, o município de Santa Maria contava, em nível de estado, com a maior rede de escolas municipais rurais. Assim é que, além de sete (7) escolas estaduais localizadas nas sedes distritais, encontravam-se em funcionamento na zona rural santa-mariense cento e vinte e seis (126) escolas integrantes da rede municipal de ensino, sendo quatro (4) dessas escolas do acordo PRADEM<sup>4</sup> (Programa Estadual de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Municipal), isto é, escolas estaduais municipalizadas (SANTOS, 1993, p. 63-64).

Passa então, a partir de 1989, a vigorar o Projeto Piloto com a proposta de nuclearização das escolas rurais do município de Santa Maria e a fazer parte do Plano Municipal de Educação (SANTOS, 1993, p. 67). O Projeto passa a ser de interesse tanto das comunidades rurais envolvidas quanto das políticas locais de desenvolvimento e qualidade da Educação.

---

<sup>3</sup> Êxodo Rural é entendido como um movimento migratório interno e corresponde à saída das pessoas do campo em direção às cidades (SCHNEEBERGER; FARAGO, 2003).

<sup>4</sup> Fundamentado na Constituição Federal/88 e na Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mediante a identificação de atribuições do Estado - Secretaria Estadual da Educação e municípios, o **Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Municipal (PRADEM)** possibilita o estabelecimento de uma relação de parceria entre o Governo do Estado e os municípios. Tem por objetivo promover a integração no gerenciamento de recursos humanos e esforços, com vistas à expansão e melhoria do Ensino Fundamental e à qualidade do Sistema Educacional, através do provimento de professores para regência de classe (devidamente habilitados e com nível de titulação prevista na Lei Federal nº 9394/96) e servidores de escola. Tal gerenciamento é definido pela cedência e/ou contratação, por parte das Prefeituras Municipais, dos recursos humanos necessários às Escolas Estaduais, que nelas passam a exercer suas funções. Trata-se de um convênio de ressarcimento, pelo qual a Secretaria de Estado da Educação repassa aos municípios os recursos financeiros devidos, em conformidade com os prazos estabelecidos no convênio e com a correta apresentação das Planilhas de efetividade e valores salariais (**Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Estadual no Município (PRADEM) – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RS, 2009**).



### 2.2.1 Da Criação à Implantação do Projeto

Das inúmeras conversas que se teve o prazer de compartilhar com a Prof<sup>a</sup>. Irene Fernandes Santos, que na época ocupava o cargo de Coordenadora Pedagógica do Projeto Piloto junto à Secretaria Municipal de Educação (SMEd) de Santa Maria, foi possível perceber em sua fala calma e envolvente, a importância deste projeto para sua satisfação enquanto professora e, que posteriormente, para as melhorias que seriam possibilitadas no ensino rural destas escolas.

Na época, encontrava-se como Secretário da Educação do município o Prof. Pedro Lacueder Aguirre, o qual manifestou inteira colaboração e aprovação para o projeto da Prof<sup>a</sup>. Irene. Primeiramente, segundo a própria professora, foi realizada uma “sondagem” através de um questionário aplicado aos alunos, aos pais e aos professores, num universo de mais cem (100) pessoas entre as doze (12) localidades rurais, com o intuito de perceber, através de suas falas, o caráter favorável ou não à criação de uma escola maior, que concentrasse as atividades, em que a qualidade do ensino estivesse em primeiro lugar e o acesso dos alunos à sala de aula fosse facilitado.

O resultado dessa sondagem foi animador. Das cento e trinta e duas (132) famílias que responderam o questionário, apenas quatro (4) delas rejeitaram, neste primeiro momento, a idéia de nuclearização, tendo o índice de aceitação da proposta atingido o percentual de 96,96% das famílias consultadas. Dos locais propostos para sediar a futura Escola Núcleo, o que teve a maior acolhida foi São José da Porteirinha, no distrito de Dilermando de Aguiar, com 54,38% das respostas positivas, ficando a localidade de Alto das Palmeiras, no distrito de Boca do Monte com a segunda preferência (SANTOS, 1993, p.69-70).

Sem dúvidas, conforme aponta Santos (1993), este consistia no “pontapé” inicial para a proposta de Nuclearização das escolas rurais deixarem de existir somente no papel e passar a ser realidade para os distritos envolvidos. O apoio das comunidades rurais, manifestado através da consulta, que revelou a totalidade da aceitação, demonstrou a aprovação para a criação e a consolidação do projeto-piloto, oferecendo assim, uma oportunidade para a educação rural do município. Quanto à localização, o distrito de Dilermando de Aguiar, hoje município da região

central do Rio Grande do Sul, foi apontado como o mais favorável para a implantação do projeto. Considera-se a distância, cerca de 35 Km, entre o município sede (Santa Maria) e o antigo distrito (Dilermando de Aguiar) um dos fatores determinantes para a sua escolha.

Em 11 de Janeiro de 1990, o Projeto Piloto “Nuclearização de Escolas da Zona Rural de Santa Maria” foi levado e entregue, em mãos, pelo Titular da SMEd e pela Coordenadora de Ensino Rural à Presidência e à Assessoria Técnica do referido Conselho. Nesta oportunidade, ao ser inteirado da proposta de funcionamento da Escola Núcleo, o dirigente do Conselho Estadual de Educação/Rio Grande do Sul (CEE/RS) reconheceu tratar-se de uma proposta inovadora para a educação rural no Rio Grande do Sul, já que as escolas-pólo existentes em outros municípios (Alegrete, por exemplo) possuíam um sistema de funcionamento diário convencional. Afirmou, também, que, em razão da importância do Projeto, o mesmo seria apreciado em regime de urgência pela Comissão de Ensino de 1º Grau daquele órgão. Efetivamente, em sessão plenária de 25 de Janeiro de 1990, o Conselho Estadual de Educação/Rio Grande do Sul (CEE/RS) aprovava o parecer 315/90, autorizando a implantação do Projeto na Escola Municipal de Primeiro Grau Valentim Bastianello, em Santa Maria (SANTOS, 1993, p.72).

O Projeto Piloto consistia, segundo Santos (1993), em uma proposta inovadora, que contava com o apoio dos dirigentes políticos da época, bem como do aceite em massa da comunidade envolvida. Era uma etapa, de uma longa caminhada, traçada pelo meio rural, pelas escolas que ali estavam sediadas, pelos professores e professoras que dedicam parte de suas vidas em prol de um bem maior: uma Educação justa e de qualidade e ao alcance de todos. Neste sentido, este processo de nuclearização das escolas rurais do município de Santa Maria passou por algumas etapas, conforme aponta Santos (1993, p. 73-74):

1ª) Elaboração de uma proposta inicial ou anteprojeto, com base na filosofia e na política educacional do município; 2ª) sondagem e levantamento de dados junto à comunidade; 3ª) apreciação e aprovação do anteprojeto pela administração municipal; 4ª) aprofundamento das discussões com a comunidade escolar e elaboração do projeto definitivo; 5ª) aprovação do projeto pelos órgãos educacionais competentes (Conselho Municipal de Educação de Santa Maria – CMESM e Conselho Estadual de Educação/Rio Grande do Sul – CEE/RS) e; 6ª) implantação do projeto mediante ação integrada interinstitucional.

Levando em consideração as etapas apontadas por Santos (1993), a primeira escola núcleo que agrupava, na época, dez (10) escolas chamou-se Escola Municipal de Primeiro Grau Valentin Bastianello, na localidade de São José da Porteirinha, hoje Distrito de Dilermando de Aguiar/RS. Vale ressaltar que a escolha por esta escola deu-se pela vontade da comunidade em torná-la sede do Projeto Piloto de Implantação das Escolas Núcleo, conforme pode ser observado na figura 3.

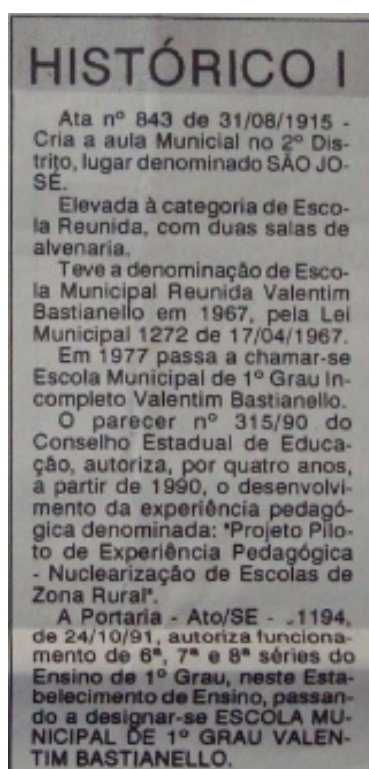


Figura 3: Recorte do Jornal "Correio do Núcleo" demonstrando um pequeno histórico sobre a criação e implantação da 1ª Escola Núcleo Valentin Bastianello (sem data)

Fonte: Arquivo Pessoal de Irene Fernandes dos Santos, 2009.

Os gestores do Projeto Piloto de Nuclearização das escolas rurais, em especial, a Professora Irene Fernandes dos Santos, que na época atuava como Coordenadora Pedagógica do Projeto, bem como o Secretário Municipal de Educação, Professor Pedro Lacueder Aguirre, tiveram uma preocupação particular com os Princípios Pedagógicos e os Metodológicos para a elaboração do Projeto Piloto. Estes princípios deveriam levar em conta principalmente a vida das comunidades locais, as metodologias de ensino empregadas pelos professores (as)

no que se refere às suas práticas pedagógicas e a qualidade da Educação repassada a estes alunos e alunas.

Dentre os princípios pedagógicos e metodológicos salientados por Santos (1993, p.117-118), destacam-se a “(1) Contextualização curricular; (2) Integração e participação comunitária; (3) Criatividade; e, (4) Racionalização e valorização dos recursos do meio”. Estes princípios estão presentes até os dias de hoje na fala dos professores (as). Como exemplo, cita-se a fala da Professora Edinara, da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (SMEd), em palestra na Universidade Federal de Santa Maria, no dia 24 de Setembro de 2008, quando destaca: “Os princípios norteadores das escolas rurais de Santa Maria delimitam-se na valorização dos recursos do meio, na integração, na participação e na contextualização”.

Para a SMEd, o princípio da “contextualização<sup>5</sup>” tem se demonstrado, na opinião dos professores e das professoras, o mais desafiador, pois é reflexo da formação de professores essencialmente voltada para a realidade urbana, o que impõe, de certa forma, uma barreira entre o contexto de atuação destes profissionais da educação e a valorização dos saberes sociais das comunidades rurais.

Em escola núcleo nós valorizávamos os recursos do meio, então além dessas palavras bem expressivas ainda nesse núcleo temático, as professoras também elaboravam um dicionário de palavras. Até tem um trabalho de uma professora que fez com palavras do uso comum no meio rural, palavras que uma comunidade usa e outra não usa. Tivemos um projeto que era “o pai que ia na escola ensinar alguma coisa que ele sabia”. Então tinha uma senhora que sabia fazer acolchoado, na região de Itaara tinha muita criação de ovelha, então ela ia na escola para ensinar para as alunas maiores ou para as mães como fazer trançado de lã de ovelha. Tinha um senhor que ensinava a fazer balaio e os pais se sentiam muito bem ensinando (Irene Fernandes dos Santos – Entrevista semi-estruturada).

---

<sup>5</sup> Com referência a expressão “contextualização” é possível dizer que um ensino contextualizado resulta da compreensão dessa teia de relações e do enraizamento histórico, econômico e cultural, pois é esse contexto (espaço-tempo-homem-trabalho-cultura) que nutre os fundamentos filosóficos que, por sua vez, definem os objetivos educacionais em determinado lugar e em determinada época. Desse modo, a compreensão do contexto rural (natureza, história e cultura) e a clareza dos objetivos sociais, por parte da escola e dos educadores, favorecem a seleção dos conteúdos e das experiências de ensino. O resultado desse processo reverte-se, certamente, na formação de um indivíduo mais feliz, consciente de seus direitos e de seus deveres e empenhado na construção de um ambiente natural e social mais saudável e produtivo, espaço privilegiado para o exercício da cidadania (SANTOS, 2001, p. 27).

Ao mencionar sobre o princípio da contextualização, também presente nas palavras da Professora Irene, é possível perceber o esforço em integrar os saberes existentes no âmbito familiar para o interior da escola, pois os pais, além de dar valor ao que sabem como relação ao lugar onde vivem, transmitem a seus filhos a cultura das gerações passadas e estabelecem “vínculo” estreito com a escola.



Figura 4: Recorte do Jornal Zero Hora do dia 02/07/1997 que mostra a preocupação com a valorização do ensino voltado para os costumes do meio rural  
Fonte: Arquivo Pessoal de Irene Fernandes dos Santos, 2009.

Conforme a figura 4, percebe-se a preocupação que havia no sentido de valorizar a cultura local. A amplitude da informação foi referenciada no Jornal Zero Hora do dia dois de Julho de 1997.

Com o passar dos anos, em 2005, as escolas rurais instituem a reestruturação dos Planos Políticos Pedagógicos e do Regimento Escolar. Nestes movimentos de renovação, as escolas municipais rurais de Santa Maria contam, atualmente, com 1018 alunos, distribuídas em oito escolas, localizadas nos limites da cidade Sede – Santa Maria/RS, conforme pode ser observado na figura 5.

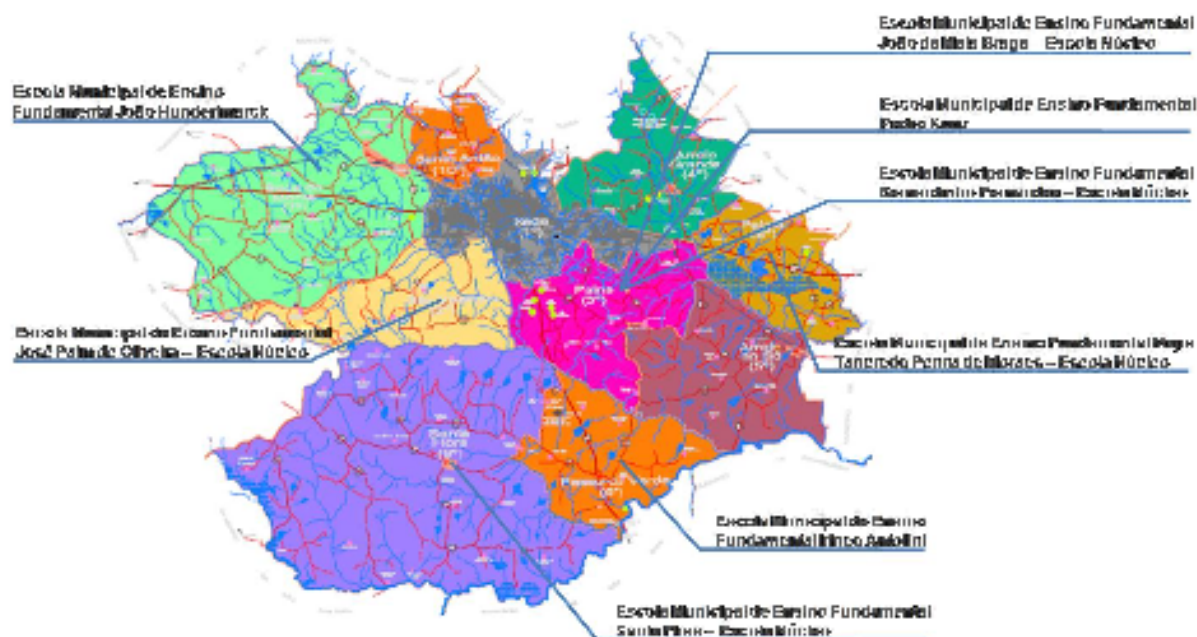


Figura 5: Mapa de localização das escolas municipais rurais de Santa Maria (Município Sede) com identificação dos respectivos distritos

Fonte: Plano Diretor de Santa Maria e Arquivo pessoal, 2009.

A partir da figura 5, é possível visualizar as Escolas Municipais Rurais do Município de Santa Maria, segundo a Secretaria Municipal de Educação (SMEd), são:

- Escola Municipal de Ensino Fundamental João Hundertmarck no Distrito de Boca do Monte;
- Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira – Escola Núcleo localizada no Alto das Palmeiras, Distrito de São Valentim, atualmente atende alunos de quatro (4) localidades;
- Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Maia Braga – Escola Núcleo;
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Kunz, localizada no Distrito de Pains;
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Bernardino Fernandes – Escola Núcleo, localizada no Distrito de Pains, atualmente atende alunos de 5 localidades;

- Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes – Escola Núcleo no Distrito de Palma e atende alunos de sete (7) localidades;
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Irineo Antolini no Distrito de Passo do Verde e;
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Flora – Escola Núcleo, localizada no Distrito de Santa Flora e atende alunos de seis (6) localidades.

Esta distribuição das Escolas Municipais Rurais, sejam elas Nucleadas ou não, é o panorama escolar rural que se configura na região central do Estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente no Município de Santa Maria. Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação (SMEd) da cidade tem voltado seus olhares para a qualidade do ensino nestas escolas e os investimentos na infra-estrutura, no suporte teórico-metodológico e na qualificação dos profissionais envolvidos, que tem crescido significativamente.

Finaliza-se o capítulo com o objetivo de sensibilizar a comunidade para a “causa do ensino rural”. Utiliza-se das palavras de Santos (2001, p. 38) para fundamentar o pouco saber experiencial que, ao longo deste período, foi possível construir sobre o ensino rural, quando esta “equipara a educação rural à imagem de uma árvore frondosa, cujas raízes se aprofundam no solo (contexto sócio-histórico-cultural) e cujos ramos se estendem para o infinito (mundo do conhecimento e da vida plena)”. Comunga-se com Santos (2001) no sentido de acreditar no sucesso de uma educação rural de qualidade, compromissada com a formação para o exercício da cidadania, da preocupação com a sociedade e do convívio cooperado entre as comunidades.

Assim, se os esforços conjuntos fluírem no sentido da qualidade e da especificidade do meio rural, tem-se, enquanto professores, um longo caminho para semear e colher: um caminho de esperança e perseverança para a atuação no ensino rural. Ao mesmo tempo, sabem-se das necessidades de contemplar-se na formação inicial e continuada, os conhecimentos sobre as especificidades do ensino rural, assim como da atual realidade.

### 2.3 ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE AS CARTILHAS

A base de coleta de informações, com as quais se escreveu este capítulo, parte de estudos já realizados pelo Centro de Documentação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), pelo Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE) em Pelotas e pelo Projeto “Memória da Cartilha” da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Sendo assim, destaca-se a importância de estudos que valorizem as abordagens históricas das cartilhas e o papel que desempenharam em cenários sociais passados.

Como pioneiros e iniciando os estudos sobre a História da Alfabetização em Santa Maria/RS, está o Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), que compõe o Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e está sediado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Através do projeto de iniciação científica (BIC/FAPERGS) intitulado: “Narrativas e Memórias de Alfabetizadoras: um estudo sobre as cartilhas utilizadas para a alfabetização nas escolas rurais da região de Santa Maria – RS”, é que se tem desenvolvido, como mencionado anteriormente, desde o ano de 2007, pesquisas acerca da temática e, ao mesmo tempo, almejando que a região central de Santa Maria venha a fazer parte desta rede de pesquisas em História da Alfabetização assim como os sujeitos que deste trabalho fazem parte.

Estudar a História da alfabetização, da formação de professores, assim como a circulação das cartilhas utilizadas para alfabetizar no Estado do Rio Grande do Sul, tornou-se um desafio a ser vencido.

Nesta direção, este estudo está voltado para a História da Alfabetização no Rio Grande do Sul, assim como sobre as cartilhas, as quais são criadas e levadas à circulação nacional em função do contexto histórico ao qual pertenceram. Escreve-se ser um desafio no sentido de que as pesquisas sobre a temática demandam tempo, paciência e principalmente persistência e fala-se em recorte histórico no sentido de que serão estudadas as cartilhas criadas e editadas no século XX, pois as primeiras cartilhas datam do século XIX, mais precisamente no ano de 1834.

No decorrer deste texto, pretende-se percorrer pela História da Educação e da Alfabetização do século XX permeados pela idéia de que neste período, a



Educação brasileira e o cenário educacional da época passaram por um forte desprestígio teórico e de valor.

Um dos aspectos em que se reflete com mais intensidade a crise atual da cultura intelectual é o grau de tensão que, ao longo da última metade do século, adquire a polêmica entre relativismo e universalidade, matizado pelo constante renascer das tendências etnocêntricas. Esta polêmica não pode ser enfrentada de maneira dicotômica; nela se encontram presentes, ao menos, três componentes em mútua interdependência e relativa autonomia: o indivíduo, a cultura singular e a aspiração à comunidade universal, o que requer três níveis de análise independentes e complementares (GÓMEZ, 2001, p. 34).

Percebe-se que, independente do período histórico ao qual se remete, depara-se com a idéia de indivíduos únicos imersos na cultura social à qual estão inseridos, assim como na comunidade, que é heterogênea, à qual também pertencem.

Por este viés reflexivo, entende-se que a História da Educação e da Alfabetização se caracteriza por serem campos da Educação imensamente promissores tanto em termos de pesquisas quanto em termos de documentos disponíveis. Faz-se necessário lembrar os centros de excelência em pesquisas na área, como o Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), fundado em 2000, o qual é um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, vinculado à Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Neste centro, situado ao Sul do Rio Grande do Sul, desenvolveu-se e desenvolve-se estudos em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado, além de manter um grupo de História da Alfabetização, criado em 2005 que tem como principal objetivo desenvolver estudos através de um projeto maior intitulado: “Cartilhas Escolares – ideários, práticas pedagógicas e editoriais: construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT, 1834 – 1996)”, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Teresinha Peres em parceria com outros dois estados: Minas Gerais e Mato Grosso.

Na região sudeste, o estado de São Paulo é um importante centro de referência. Coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Rosário Longo Mortatti, o Grupo de

Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (GPHELLB)<sup>6</sup> desenvolve, desde 1994, ano de fundação, estudos sobre o Ensino da Língua Portuguesa e Literatura no Brasil, Alfabetização, Literatura Infantil e Juvenil, formação de professores de língua e literatura e formação de alfabetizadores.

Em Minas Gerais, estas pesquisas têm sido incentivadas pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação (FaE/UFMG), sob coordenação geral da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel Cristina Alves da Silva Frade. No Rio Grande do Sul, é possível encontrar um grande acervo histórico das cartilhas de alfabetização, situado na biblioteca setorial da Faculdade de Educação da UFRGS, chamado Projeto “Memória das Cartilhas” sob coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iole Maria Trindade, bem como no acervo histórico do Grupo de Pesquisa sobre História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Eliane Peres, em Pelotas/RS, conforme a figura 6.



Figura 6: Alguns exemplares do acervo das cartilhas do Grupo de Pesquisa sobre História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), sob coordenação da Prof<sup>a</sup>. Eliane Peres

Fonte: Arquivo Pessoal, 2009.

Em agosto de 2009, as integrantes do GEPFICA, Thaís Borges Marchi (Bolsista PIBIC/CNPq), Cinthia Cardona Ávila (BIC/FIPE/UFMS) e Fabiana Bopp Pereira (BIC/FAPERGS) participaram de um encontro de estudos na Universidade

<sup>6</sup> O Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (GPHELLB) têm como objetivos contribuir tanto para a produção de uma história do ensino de língua e literatura no Brasil, que auxilie na busca de soluções para os problemas desse ensino, no presente, quanto para a formação de pesquisadores capazes de desenvolver pesquisas de fundo histórico, que permitam avanços em relação aos campos de conhecimento envolvidos (MORTATTI, 2002, p. 2).

Federal de Pelotas (UFPel) juntamente ao Grupo de Pesquisa sobre História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), suas bolsistas de iniciação científica, mestrandas e doutorandas, com o objetivo de conhecer o acervo bibliográfico e documental do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), coordenado pelo Prof. Elomar Tambara, as produções científicas que se tem desenvolvido na parte sul do Rio Grande do Sul, assim como o acervo histórico (documentos, cartas, livros de alfabetização, cartilhas, mobiliários antigos, entre outros) disponíveis, conforme os registros feitos nas figuras 7,8 e 9.



Figura 7: Visita ao Grupo de Pesquisa sobre História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), sob coordenação da Prof<sup>a</sup>. Eliane Peres  
Fonte: Arquivo Pessoal, 2009.



Figura 8: Acervo bibliográfico do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), coordenado pelo Prof. Elomar Tambara.  
Fonte: Arquivo Pessoal, 2009.



Figura 9: Acervo mobiliário e materiais de escrita do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), coordenado pelo Prof. Elomar Tambara.  
Fonte: Arquivo Pessoal, 2009.

Na região Sudeste do Brasil, mais especificamente em São Paulo/SP, referenciam os estudos desenvolvidos pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Rosário Longo Mortatti, que na sua obra intitulada “Os sentidos da Alfabetização” (2000), apresenta um estudo detalhado das práticas de leitura e escrita, perpassando pela alfabetização e pelas cartilhas que circularam no Brasil como instrumento de aprendizado da leitura e da escrita.

Dos levantamentos já realizados até então, estão catalogadas mais de 500 livros escolares de alfabetização (FRADE; MACIEL, 2006), sendo que a maioria são cartilhas de alfabetização. Neste sentido, percebeu-se que a grande maioria das editoras pertence aos Estados de São Paulo (SP) e Minas Gerais (MG), característica estas impulsionadas pelos lucros da lavoura de café e pelas idéias republicanas.

A expansão da escola pública primária no Estado de São Paulo, segundo Frade; Maciel (2006), iniciada no final do século XIX, acelerou o desenvolvimento do mercado editorial e possibilitou a profissionalização do escritor didático. Editoras já tradicionais no segmento de livros didáticos, como a Livraria Francisco Alves,

fundada em 1854 no Rio de Janeiro, expandiram seus negócios em São Paulo, abrindo sua primeira filial em 1893. Outras, como a Editora Melhoramentos (1915) e a Editora Monteiro Lobato & Cia. (1918), apareceram em São Paulo e logo fizeram do livro didático (e da literatura infantil) um importante ramo de seus negócios. Como exemplo de outras editoras, posso citar a Brasil S/A, Editora do Brasil em Minas Gerais, F.T.D. S/A, Editora Lemi, Editora Vigília, Imprensa Oficial, entre outras.

Com indústria e mercado livreiros em franca expansão e o livro didático consolidado como instrumento privilegiado de ensino, mediador entre as tematizações, normatizações e concretizações pedagógicas, intensifica-se, de um lado, a necessidade de controle por parte dos órgãos oficiais que aprovam, autorizam e compram livros didáticos para distribuição entre os alunos pobres das escolas públicas e, de outro, a preocupação com os critérios seleção, por parte dos professores, decorrente da garantia de “autonomia didática”, assim como críticas à importância excessiva atribuída a esses instrumentos de ensino (MORTATTI, 2000, p. 199).

É possível observar, a partir do fragmento citado acima, que as publicações dos livros didáticos perpassavam por um processo rígido de regulamentação, imposto, sobretudo pelo estado e por Centros de Regulação. De fato, as seleções destes materiais impressos passavam por rigorosos critérios de eleição, o que culminavam na impressão e na circulação de tais materiais. É oportuno, neste momento, apontar, com base nos estudos de Mortatti (2000), os métodos de alfabetização que as cartilhas produzidas a partir do século XX se baseavam.

As cartilhas produzidas, sobretudo no início do século XX, por sua vez, passaram a se basear programaticamente no método de marcha analítica (processos de palavração e sentencição), a partir das contribuições da pedagogia norte-americana, divulgadas inicialmente no estado de São Paulo pelas reformas da instrução pública na década de 1890 e posteriormente disseminadas para outros estados brasileiros, por meio de “missões de professores” paulistas. Embora muitas tenham sido as disputas sobre as diferentes formas de processuação do método, um ponto em comum era a necessidade de se adaptar esse ensino às necessidades biopsicológicas da criança, cuja forma de apreensão do mundo era tida como sincrética (MORTATTI, 2000, p. 43).

Com o passar do tempo e o desenvolvimento da leitura e da escrita cada vez mais voltados para o processo de “como ensinar”, a década de 30 foi marcada,

essencialmente, pela produção de cartilhas que levassem em conta as habilidades inerentes do ser humano, como as habilidades visuais, motoras e auditivas (MORTATTI, 2000, p. 44).

A partir dos anos de 1930, aproximadamente, as cartilhas passam a se basear em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa), especialmente em decorrência da disseminação e da repercussão dos testes ABC, de Lourenço Filho, cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, visando à maior rapidez e eficiência na alfabetização. Verifica-se, então, um processo de secundarização da importância do método, uma vez que o como ensinar encontra-se subordinado à maturidade da criança e as questões de ordem didática, às de ordem psicológica. Observa-se, no entanto, embora com outras bases teóricas, a permanência da função instrumental de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras; e começam a se produzir os manuais do professor acompanhando as cartilhas, assim como se dissemina a idéia da necessidade de um “período preparatório” (MORTATTI, 2000, p. 45).

Após os anos 50, amplia-se os espaços de convivência através das salas de aula, principalmente por meio dos chamados Grupos Escolares (FRADE; MACIEL, 2006), os quais tinham por objetivo generalizar o ensino e minimizar o tempo escolar. Professor e aluno atuavam na sala de aula de maneira sincronizada, opondo-se aos métodos de ensino individual, que perdurava no século XIX.

Embora também sejam muitas as cartilhas produzidas por professores paulistas, sobretudo a partir de 1930, continuam a circular no Estado de São Paulo algumas das cartilhas produzidas no final do século passado e nas primeiras décadas deste século, conforme se pode observar pelo número de suas edições em listagem contidas em catálogos de editoras (MORTATTI, 2000, p. 201).

Além disso, essa nova organização escolar, que também pressupunha a uniformização e a seriação dos conteúdos, distribuídos gradualmente nos quatro anos do curso primário, passou a exigir uma variedade muito maior de livros didáticos adaptados ao ensino graduado de todas as matérias do currículo.

Quanto às cartilhas produzidas a partir do final da década de 1930, o número parece ter aumentado significativamente como se pode observar nas relações de livros autorizados, contidas em publicações oficiais e em outras fontes, como catálogos de editoras e acervos particulares (MORTATTI, 2000, p. 202).

De 80 até meados da década de 90, segundo Frade; Maciel (2006), o período caracterizava-se pela centralização da política de livros didáticos, incluído os de alfabetização via a implantação do Plano Nacional do Livro Didático. Em 1996, instaura-se no Brasil a política de avaliação das cartilhas pelo governo federal que assegurava regulação, avaliação e compra de livros para alfabetizar.

Neste período, as cartilhas de alfabetização voltaram suas edições para um novo método, o construtivista, pois os ideários “construtivistas” passaram a negar os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem, iniciando um verdadeiro fenômeno “não-cartilha” (FRADE; MACIEL, 2006), as quais foram gradativamente cedendo espaço aos pré-livros que utilizavam os métodos globais para alfabetizar.

A partir dos anos de 1980, passa-se a questionar programaticamente a necessidade dos métodos e da cartilha de alfabetização, em decorrência da intensa divulgação, entre nós, dos pensamentos construtivista e interacionista sobre alfabetização. No entanto, esses questionamentos parecem ter sido satisfatoriamente assimilados, resultando: no paradoxo da produção de cartilhas “construtivistas” ou “socioconstrutivistas” ou “sociointeracionistas”; na convivência destas com cartilhas tradicionais,<sup>4</sup> nas indicações oficiais e nas estantes dos professores, muitos dos quais alegam tê-las apenas para consulta quando da preparação de suas aulas; e no ensino e aprendizagem do modelo de leitura e escrita veiculado pelas cartilhas, mesmo quando os professores dizem seguir uma “linha construtivista” ou “interacionista” e seus alunos não utilizam diretamente esse instrumento em sala de aula (MORTATTI, 2000, p. 47).

É possível perceber que com a passagem das décadas e conseqüentemente com o aumento das exigências educacionais e de ensino, os métodos de alfabetização também foram se modificando ao longo do tempo. É inegável que pertencemos a uma sociedade transitória e descartável, em que a cultura relativista é moldada aos interesses de uma classe emergente, e que a todo o momento “coisas” e “pessoas” são substituídas por objetos ou máquinas. Neste sentido, apontou-se o pensamento de Gómez (2001) a seguir:

Outra manifestação do relativismo do pensamento pós-moderno é o historicismo radical, o qual afirma a imanência radical e insuperável de toda a realidade individual e social às coordenadas históricas em que se desenvolve. As informações transistóricas ou os contrastes e as comparações entre épocas carecem de sentido ao se dissolver o cenário histórico concreto que as configurou. Não apenas se nega a possibilidade de buscar o sentido da história e seu horizonte teleológico, como também a mera possibilidade de compreensão de épocas diferentes e distantes, cujo contexto desapareceu (GÓMEZ, 2001, p. 37).

Reflete-se sobre a citação e compreendeu-se que a História da Educação e da Alfabetização que no Brasil como um todo, merece atenção no sentido de haver aproximação destas memórias e de fortalecer os estudos sobre esta temática. É fato que as cartilhas mostraram-se, principalmente no século XIX e XX, como uma primeira experiência na área da alfabetização, o que permitiu que a sociedade atual experimentasse novos métodos de alfabetização que não os sugeridos por elas, embora os estudos de Antunes; Ávila; Marchi; Pereira; Farias (2009), vinculados às pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização - GEPFICA tenham constatado professoras alfabetizadoras do ensino rural que se utilizam das cartilhas como material de apoio para planejar e desenvolver suas aulas ainda no contexto atual.

Assim, a partir da consolidação da Política Nacional do Livro Didático em 1997, acervos de livros e cartilhas de alfabetização, como o Ceale (FaE/UFMG), o Projeto Memória da Cartilha (FaE/UFRGS) e o CEIHE (FaE/UFPel), tem crescido e fomentado pesquisas de cunho histórico e de conhecimento sobre as cartilhas, revivendo estas memórias de um período não muito distante da História da Educação e da Alfabetização no Brasil.

#### 2.4 AS CARTILHAS NO RIO GRANDE DO SUL: UM LEGADO HISTÓRICO PARA A ALFABETIZAÇÃO

Com base nos dados produzidos, principalmente pelo Centro de Estudos e Investigações e História da Educação (CEIHE), locado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel), aborda-se a trajetória percorrida pela história da alfabetização no Estado do Rio Grande do Sul. O Centro de Estudos



e Investigações e História da Educação (CEIHE) possui, atualmente, 122 títulos de cartilhas/livros de alfabetização<sup>7</sup> catalogados (Peres, 2006) e que em sua maioria, foram produzidas principalmente nas décadas de 70, de 80 e de 90.

Nos estudos de Peres (2007), destacam-se as figuras marcantes das professoras gaúchas Nelly Cunha, Cecy Cordeiro Thofehrn, Teresa Iara Palmini Fabreti e Zélia Maria Sequeira de Carvalho, autoras de inúmeros livros escolares entre os anos de 1950 e 1980, no Rio Grande do Sul. Dentre as cartilhas produzidas por elas, cita-se: Estrada Iluminada (1962), Viva o Circo (1969), Alegria, Alegria (1973), Nossa Terra Nossa Gente (1974), Tapete Verde (1976), Tempo Presente (1977), entre outras. Os exemplares destas e de muitas outras cartilhas de alfabetização encontram-se disponíveis no acervo bibliográfico e histórico do CEIHE.

Assim, conforme apontam as pesquisas realizadas por Peres (2007) e Frade; Maciel (2006), as cartilhas escolares foram produzidas no Rio Grande do Sul por editoras de destaque como a Tabajara, que organizou a cartilha “Marcelo, Vera e Faísca” (1961), a editora Selbach, a qual produziu a “Cartilha Maternal ou Arte de Leitura – Methodo João de Deus” (n/c) e a Editora Globo, com a “Cartilha de Zé Toquinho” (1948), entre outras. Algumas delas, inclusive, é possível encontrar nos dias de hoje em arquivos escolares e pessoais de escolas e professoras, assim como em arquivos históricos, como o da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o projeto “Memória das Cartilhas”.

Ao trabalhar com cartilhas e pré-livros produzidos no Estado gaúcho percebemos, então, como afirmei, que, entre os anos de 1950 e 1970, houve uma significativa “política” de produção de livros didáticos. Essa produção local foi incentivada principalmente pelo CPOE (Centro de Pesquisas e Orientação Educacional), órgão criado em 1943 e ligado à

---

<sup>7</sup> Quanto à diferença entre cartilhas e livros de alfabetização: ambos são livros didáticos destinados ao ensino inicial da leitura e escrita aos alfabetizandos; as cartilhas têm quase quinhentos anos e os livros de alfabetização são bem recentes, uma tendência que se observa desde o final do século XX, como forma de apresentar algo diferente das cartilhas, que foram e vem sendo duramente criticadas no âmbito do que denomino "4o. momento" da história da alfabetização no Brasil; penso que foi Magda Soares quem "inaugurou" o livro de alfabetização, quando elaborou a série "Português: uma proposta para o letramento"; os que defendem livros de alfabetização para substituir as cartilhas enfatizam a diferença entre ambos: nas cartilhas se concretiza o ensino inicial da leitura e escrita de forma "tradicional", ou seja, com base em um dos dois tipos básicos de métodos de alfabetização: sintético ou analítico; e nos livros de alfabetização se concretiza esse ensino com base nas novas propostas para o ensino de leitura e escrita, como, por exemplo, as derivadas da noção de letramento ou da noção de "trabalho com texto". MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Referências solicitadas e outros [mensagem pessoal]**. Mensagem recebida por <mrosario@marilia.unesp.br> em 23 jul. 2009.

Secretaria de Educação e da Cultura. Tinha como função principal e “realização de estudos e investigações psicológicas, pedagógicas e sociais, destinados a manter em bases científicas o trabalho escolar. O CPOE teve um papel marcante nos rumos do ensino primário Sul-Riograndense: orientou, decidiu, fiscalizou, controlou, pesquisou, determinou projetos e práticas pedagógicas para a escola primária, entre as décadas de 40 e início de 70. As imposições pedagógicas mais marcantes do CPOE estavam relacionadas ao currículo escolar, aos livros e às leituras, à organização das classes e à elaboração das provas finais (PERES, 2006 In: Frade; Maciel, 2006, p. 127).

A partir do referencial acima, percebeu-se a importância e a relevância do Centro de Estudos e Investigações e História da Educação (CEIHE), o qual desempenhava o papel de regulamentador e de incentivador das publicações e edições das cartilhas de alfabetização que se utilizavam do método global de contos (PERES, 2007).

Incentivada por estas pesquisas, ressalta-se que a memória e as autobiografias de professoras alfabetizadoras desempenham um papel de fundamental importância, visto que contribuírem para que as mesmas recordem sobre suas atividades, seus processos de construção da leitura e da escrita e os métodos de alfabetização por elas utilizados.

A pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela para os demais. Produzir pesquisa (auto) biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição *sine qua non*. A memória é elemento chave do trabalho com pesquisa (auto)biográfica, em geral: Histórias de vida, biografias, autobiografias, Diários, Memoriais. A pesquisa (auto)biográfica, embora se utilize de várias fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, documentos, utilizam-se da rememoração, por excelência. Esta é componente essencial na característica do (a) narrador (a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na refletir compreensão de seu objeto de estudo, ao tentar articular memória e conhecimento, procurando edificar uma “arqueologia da memória” (ABRAHÃO, 2004, p. 202-203).

As memórias e os relatos autobiográficos constituem-se em mecanismos repletos de riqueza, tanto de detalhes, quanto de histórias de vida distintas, vividas por professoras durante sua afirmação enquanto professoras alfabetizadoras.

Memória é reconstrução, é um processo dinâmico e repleto de significados, tanto por quem lembra como por quem ouve.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. (...) A lembrança, é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora a nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (BOSI, 1999, p.55).

A contribuição de Bosi (1999) reitera a importância da utilização dos relatos autobiográficos na busca de conseguir relacionar o cotidiano escolar com as lembranças da sua escolha profissional e processo de formação. Ao instaurar a possibilidade de reflexão, o ser humano passa a repensar e a reavaliar as ações anteriormente adotadas, criando espaços para novas práticas docentes.

Reitera-se a idéia de que as pesquisas na área da História da Alfabetização utilizam-se das memórias para fundamentar seus escritos, assim como de acervos documentais, cartas, bilhetes, fotografias, etc. Sendo assim, é importante tanto para a História da Educação e da Alfabetização quanto para a História do Rio Grande do Sul buscar conhecer e escrever sobre as lembranças que a escola e a utilização das cartilhas para a alfabetização produziram nas histórias de vida das professoras alfabetizadoras das escolas rurais da região de Santa Maria, sendo este um desafio para todo aquele (a) pesquisador (a) interessado (a) na gênese dos processos de formação de um (a) professor (a).

Lembranças da escola encontram-se vivas nas histórias de vida de muitos (as) professores (as). E são justamente essas lembranças que fazem com que as alfabetizadoras quando se tornam professoras, revivam e acabem valendo-se de suas recordações, de suas antigas alfabetizadoras e reproduzindo a metodologia por elas adotada.

Volta-se a escrita para o conceito de alfabetização: O que é alfabetização? O que implica ensinar uma criança a ler e a escrever? O que é ler o mundo? O que é ler a palavra? Percebe-se que essas são algumas questões que ainda fazem parte do cotidiano de muitas alfabetizadoras e que ainda necessitam ser pesquisadas e aprofundadas. Nesse contexto, ainda se nota, na escola, alfabetizadoras utilizando-se do método silábico, alfabético e fônico. Mas quais são os fatores que determinam

a permanência destes métodos em função da teoria construtivista? Por que a teoria construtivista ainda continua distante da escola?

A partir dos estudos realizados por Mortatti (2006), acerca do pensamento construtivista<sup>8</sup> sobre alfabetização, compreende-se que este surgiu não como um método novo e sim como uma “revolução conceitual”, a partir das mudanças propostas para a educação no Brasil de abandonar os métodos tradicionais. Neste momento histórico, passa-se a questionar o uso das cartilhas para a alfabetização como método uno.

A partir do século XX, produziu-se e valorizou-se com maior ênfase as cartilhas “construtivistas” ou “sócio-construtivistas” ou “construtivistas-interacionistas”, interagindo, mais recentemente, com o uso das cartilhas tradicionais e os livros de alfabetização. No tocante à formação das professoras alfabetizadoras, passou-se a valorizar o pensamento interacionista. Mortatti (2000) afirma que “esta forma de pensar permite um processo de interlocução real entre professor e alunos e impede o uso de cartilhas para ler e escrever”.

Questionar e formar melhor os (as) alfabetizadores (as) deveria ser a tônica dos cursos de Formação de Professores. No contexto das escolas rurais, as diferenças e as dificuldades de ensinar enfrentadas pelos (as) professores (as) alfabetizadores (as) em relação aos (as) professores (as) alfabetizadores (as) das escolas urbanas são as mesmas, ou talvez, são ainda mais difíceis.

Foi nessa escola da roça que se deu um primeiro encontro repleto de erros, de dúvidas e indecisões, porém hoje, envolto de afeto e vontade. Eles, os meus primeiros alunos, eram como o sal da terra, simples e rijos pelos ventos da pobreza, e mostraram-me o sentido da palavra solidariedade e o significado de compromisso (ALMEIDA, 1998, p.218).

Esta contribuição para os estudos sobre as memórias destas professoras alfabetizadoras rurais foi importante uma vez que remete ao compromisso destas

---

<sup>8</sup> O construtivismo, como teoria psicológica aplicada à compreensão do percurso vivenciado pela criança na tentativa de compreender como a escrita funciona, foi-nos apresentado por Emília Ferreiro e Ana Teberoski na década de 80. No livro intitulado “A psicogênese da língua escrita”, as autoras propõem uma inversão na discussão: mais do que pensar em métodos, é preciso compreender os processos de aprendizagem da criança ao tentar reconstruir a representação do sistema alfabético. Assim, o que as autoras apresentam é uma descrição do processo evolutivo da escrita da criança (FRADE, 2005, p. 40).

para com seus alunos, compromisso este firmado e elucidado, na maioria das vezes, pelo cenário de pobreza, de descaso e de falta de compromisso para com estas escolas e com a formação permanente e continuada destas professoras.

É preciso ressaltar que, no meio rural, com frequência, as condições e possibilidades de acesso à escola eram, no geral, mais difíceis que no meio urbano. Os poucos prédios escolares, as grandes distâncias e a participação das crianças nas atividades agrícolas eram empecilhos concretos à frequência normal à escola. (QUADROS, 2002, p.48).

Estes exemplos são algumas das dificuldades enfrentadas no meio rural para que as crianças pudessem ter o acesso, que é de direito, à escola. No entanto, com o passar do tempo, pouca coisa mudou. As escolas rurais enfrentam problemas de vertentes distintas, como transporte escolar, merenda escolar, infra-estrutura, descaso político, entre outros.

Este é um ponto para reflexão, assim como no que tange aos Cursos de Graduação e às grades curriculares dos cursos de formação de professores, que continuam formando educadores para uma realidade distante e remota, longe do panorama vivenciado pela maioria do professorado em exercício no ensino rural. Ainda, de um modo geral, não se consegue formar um professor para atuar de forma crítica, reflexiva e transformadora na realidade rural brasileira, pois os últimos dados do IBGE (2006), bem como Antunes (2008) revela a tão desoladora realidade: milhares de crianças evadem da escola por serem vítimas de preconceitos, de discriminações por parte dos professores que ano a ano segregam e silenciam as crianças.

Buscar uma aproximação com a identidade e as memórias destas professoras, principalmente as locadas no meio rural, esquecidas muitas vezes, vem por valorizar e estimular seu amor pela carreira docente. Quanto ao processo de alfabetização, leitura e escrita, pergunta-se sobre o pensamento construtivista: "(...) como age um professor construtivista, além de deixar as crianças experimentarem livremente a escrita? Quando, como e onde interferir? Como avaliar o progresso dos alunos?" (CARVALHO, 2005, p.138).

Frente a este contexto, tal pesquisa procura conhecer e aprofundar os estudos e os conhecimentos sobre a realidade do ensino das escolas rurais da

região de Santa Maria/RS, através das histórias de vida de duas professoras alfabetizadoras sobre suas lembranças de escola, sobre os processos formativos vivenciados, os métodos utilizados por elas para alfabetizar e letrar, através do uso de cartilhas ou não e sobre suas expectativas enquanto professoras alfabetizadoras rurais.

Sendo assim, remete-se ao subtítulo deste capítulo justificando a questão: “(...) um legado para a história da alfabetização” através das palavras de Trindade (2004, p. 459), que diz: “As cartilhas que circularam no Rio Grande do Sul entre 1890 e 1930, com ou sem proteção oficial, nos narram tal história”. Não somente nos referidos anos, mas estendendo-se até meados da década de 90, quando deixaram de serem editadas e até os dias atuais na forma de pesquisas, as cartilhas marcaram tal trajetória histórica de maneira que enriqueceram a herança cultural rio-grandense. Isto posto que, mesmo no século XXI, as cartilhas permanecem vivas nas lembranças de escola de nossos avôs, nossos pais, de nossos irmãos, de nossos filhos e de nossas colaboradoras de pesquisa.

### 3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO: TECENDO CAMINHOS

#### 3.1 PRIMEIRO CAMINHO: HISTÓRIA E MEMÓRIA<sup>9</sup>

Vozes do passado e vozes do presente, a memória marcante do passado que afloram no presente possibilitaram, neste trabalho, constituir uma relação intrínseca entre a pesquisa histórica e as memórias das colaboradoras.

(...) podemos perceber que as memórias são singulares e também são coletivas, sociais, na medida em que explicitam afirmando ou até negando, a história, o modo de viver, as regras e os valores de determinadas comunidades em uma determinada época histórica. Ou seja, as memórias de cada um são constituídas no encontro com seus vários outros, são constituídas socialmente (GUESDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2008, p. 34).

A memória, neste estudo, configura-se um instrumento importante, revelada mediante a solicitação às colaboradoras, como o principal instrumento metodológico, reavivado através das entrevistas orais e da autobiografia escrita, para o entendimento do período histórico ao qual foi remetido. Foi necessário, contudo, aprofundar os conhecimentos e as práticas de trabalho com pesquisa histórica para remeter-se ao passado e às histórias de vida das duas colaboradoras, o que permitiu, a partir de então, compreender que a pesquisa histórica não possui um sentido único, homogêneo, linear, nem um único significado (VIEIRA; PEIXOTO; KNOURY, 1995, p.11).

Por não ser única, linear e homogênea, é que a aproximação com as histórias de vida das colaboradoras permitiu entender que a história e/ou as histórias contadas por elas estão impregnadas de influências sociais, de contentamentos

---

<sup>9</sup> Segundo o francês Pierre Nora, em seu texto “Entre mémoire et histoire” citado pela autora Denice Barbara Catani (2003, p. 121), “a memória e a história estão longe de ser sinônimos e é preciso que se tome consciência de tudo o que as opõe. A memória é a vida, sempre produzida pelos grupos que vivem e, sob esse aspecto, está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de longas latências e freqüentes reutilizações. A história é a reconstrução sempre incompleta e problemática do que não é mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no presente eterno; a história, uma representação do passado”.

descontentes, de culturalidades religiosas, econômicas, políticas e porque não dizer, pessoais. Sendo assim, cabe ao pesquisador organizar, não só a metodologia escolhida, como também as evidências e os documentos que vão surgindo ao longo de sua prática.

Reordenar todo o conjunto de conceitos implica uma noção de totalidade em que prevaleça o movimento contraditório se fazendo, desfazendo, refazendo. Recuperar a totalidade é fazer com que o objeto apareça no emaranhado de suas mediações e contradições; é recuperar como este objeto foi constituído, tentando reconstituir sua razão de ser ou aparecer a nós segundo seu movimento de constituição, do qual fazem parte o pesquisador e sua experiência social, em vez de determiná-lo em classificações e compartimentos fragmentados (VIEIRA; PEIXOTO; KNOURY, 1995, p.10-11).

O conjunto de todos os procedimentos, escolhas, documentos coletados, possibilitaram inúmeros caminhos de interpretação e análise, o que levaram a percorrer os caminhos da pesquisa histórica, da memória e das histórias de vida permeadas pelas histórias orais.

A inclinação, enquanto pesquisadora, para os objetos de pesquisa surgiram ao longo dos anos de formação inicial e no envolvimento e inserção em iniciação científica. Durante este espaço de tempo e de vida, a pesquisa histórica vinculada aos estudos sobre a memória esteve presente nas disciplinas cursadas durante o Curso de Mestrado em Educação e nas pesquisas de iniciação científica realizadas. Assim, conforme apontam Vieira; Peixoto; Knoury (1995, p. 34), este movimento tem origem a partir dos estudos bibliográficos e das reflexões teóricas realizadas, ampliando registros, fontes documentais, sujeitos-fonte e recursos metodológicos. Salienta-se que,

(...) é de fundamental importância que sejam esclarecidos os lugares de onde cada um fala, pensando o saber já construído não como o real ou como o retrato fiel do passado, mas como um conhecimento construído a partir de pressupostos e de interesses, procurando desvendar as razões de ser e aparecer do objeto (VIEIRA; PEIXOTO; KNOURY, 1995, p. 69).



O exercício de rememorar realizado pelas colaboradoras da pesquisa configura-se na etapa de maior dificuldade desta investigação. De fato, a memória das colaboradoras está repleta de (re) significações e experiências sociais atravessadas por suas histórias de vida, o que, em muitos momentos, demonstra-se ao longo da pesquisa.

O que permite usar as memórias como fonte é a possibilidade de poder articulá-las. A capacidade que temos de comunicar e articular por palavras as memórias do que vivemos torna-as aos nossos olhos mais objetivas do que as memórias do que sentimos e experimentamos ao vivermos, isto é, ganhamos acesso mais facilmente a um aspecto das nossas memórias que é, sobretudo, social - embora seja muito relativa à separação que fazemos entre o pessoal e o social (NUNES, 2003, p. 135).

Para este estudo, em específico, as memórias, as entrevistas e as autobiografias, articuladas entre si e com a história, propiciaram a reconstituição de duas histórias de vida e foram fontes de pesquisa decisivas para a coleta de informações sobre as lembranças de escola, os processos formativos, a carreira profissional e as cartilhas de alfabetização.

### 3.2 SEGUNDO CAMINHO: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE VIDA

“Compreender e explicar”, segundo a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Rosário Longo Mortatti (Parecer de avaliação de projeto, 2009), na elaboração do parecer para a banca de qualificação do projeto que culminou na escrita desta dissertação, são os objetivos primordiais da pesquisa científica. Desde então, a rigorosidade metodológica e a interpretação crítica das informações coletadas nortearam a escrita, a fim de não somente recuperar a memória das colaboradoras e transformá-las em mera seqüência/justaposição de relatos.

Neste sentido, a forma encontrada para valorizar a escola rural, assim como as memórias, as histórias de vida pessoal e profissional e os processos pelos quais as professoras traçaram as suas trajetórias de vida foi unir a memória, através da

rememoração, como elemento-chave do trabalho (ABRAHÃO, 2004, p. 202) às histórias de vida oral e escrita, às fotografias e aos documentos.

Para que fosse possível chegar até aqui, percorreu-se um caminho que foi marcado por dúvidas, incertezas, idas e vindas, avanços e recuos. Acredita-se que neste movimento está o sentido de ser pesquisador, de se colocar em prática uma investigação.

Distinguem-se três fases no amadurecimento de um trabalho: há o momento da invenção, da intuição, da descoberta, da formulação, de hipóteses, fase eminentemente lógica em que o pensamento é provocador, o espírito é atuante; logo após parte-se para a pesquisa positiva, seja experimental, seja de campo ou bibliográfica. Nesta etapa, o espírito é posto diante dos fatos, de outras idéias; há a oportunidade de cotejar as primeiras intuições com as intuições alheias e com os fatos objetivos. Do confronto nasce uma posição amadurecida. Abandonam-se algumas idéias, acrescentam-se novas, reformulam-se outras. Isto quer dizer que a primeira formulação não é necessariamente definitiva: inicialmente, do ponto de vista lógico, será tão-somente provisória. Já na terceira etapa, ou seja, no momento em que, amadurecida uma posição, se parte para a composição do trabalho, então é preciso estar de posse de uma formulação definitiva, que poderá confirmar a primeira ou modificá-la (SEVERINO, 2007, p.133).

O fragmento explicita como um pesquisador se posiciona frente à sua própria criação. Por mais ciente e certo do que busca com seu projeto, há momentos em que a certeza dá lugar à dúvida, o que estava tão nítido dá lugar às interrogações. Somente após muitas escolhas conseguimos atingir tal grau de confiança e de amadurecimento que nos permite prosseguir, ir adiante.

Esta pesquisa, em seu teor, passou por muitos momentos assim, porém, após um período de maturação, obteve-se a certeza de onde queria partir e aonde gostaria de chegar. Pensa-se que os desafios assumem proporções ainda maiores no decorrer desta caminhada.

Aproximou-se, compartilhou-se e dialogou-se com as colaboradoras da pesquisa, despertando para a valorização de suas memórias enquanto pessoas que fazem e perfazem Histórias de Vida e que contribuem para a História da Educação, da Alfabetização e para a Formação de Professores em Santa Maria/RS, constitui-se em mais uma etapa. Etapa esta que exige uma aproximação zelosa com as histórias de vida destas duas professoras que se dispuseram, de maneira voluntária, a contribuir para este estudo.

Para a realização desta pesquisa, buscou-se uma metodologia que permitisse uma aproximação prazerosa com as histórias de vida das colaboradoras. Neste sentido, Bogdan; Biklen (1994, p. 16) contribuem quando afirmam que “o pesquisador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”. Desta forma, a partir dos estudos teórico-metodológicos realizados, a pesquisa identificou-se com a pesquisa qualitativa, adotada como procedimento metodológico para esta investigação.

Apóia-se nos estudos realizados por Bogdan; Biklen (1994), tornando esta pesquisa caráter qualitativo, pois parte da interação e do estudo de caso das Histórias de Vida de duas professoras que atuaram no ensino rural de Santa Maria/RS. Deste movimento de troca que se realizou junto às professoras, procurou-se constituir uma aproximação com estas duas professoras de escolas rurais, convidando-as a redescobrir as passagens que marcaram suas histórias de vidas quanto às lembranças de escola, aos processos formativos e as trajetórias educacionais.

O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística (GOLDENBERG, 2003, p.33-34).

Semelhantemente, porém mais específico, trabalhar com Histórias de Vida significa mergulhar naquilo que fomos e que ainda poderemos ser, desencadeando, neste movimento, um processo de reflexão e de tomada de consciência. Para tal estudo, apóia-se nos estudos de Abrahão (2004), Oliveira (2007), Brancher (2007), Souza (2006), Josso (2006), Pineau (2006), Feller; Antunes (2008), que contribuem significativamente para as produções científicas da temática História de Vida.

A utilização do termo História de Vida corresponde a uma denominação genérica em formação e investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências

e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos (SOUZA, 2006, p.139).

Dar voz ao passado e ao presente, falar sobre nossas vidas, sobre nós mesmos significa, muitas vezes, desvelar o que estava esquecido, lembrar o que em dado momento de nossa vida vivemos, pode configurar-se na tomada de consciência, amadurecida e calejada pelos obstáculos que vivenciamos a cada dia.

Nesta direção, tendo definida a metodologia a ser seguida, delineou-se, a partir de então, os instrumentos para a coleta de informações: os relatos autobiográficos orais e escritos que possibilitaram às professoras narrarem suas Histórias de Vida e à interação com o pesquisador envolvido; as entrevistas semi-estruturadas que permitiram perguntas e respostas específicas acerca da temática de pesquisa e os registros em caderno de campo que contribuíram no sentido de sistematizar a memória em momentos específicos da pesquisa.

Permeadas pelos relatos autobiográficos orais, as professoras puderam refletir através de suas memórias, sobre seus processos de formação, sobre ser professora de escola rural, bem como, sobre a utilização das cartilhas de alfabetização. Contudo, este pode se configurar como um do viés através do qual lembrar e relembrar torna-se um ato de reflexão consciente em que as professoras tiveram a oportunidade de falar sobre suas histórias de vida.

A pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela para os demais. Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição sine qua non. A memória é elemento chave do trabalho com pesquisa (auto)biográfica, em geral: Histórias de vida, biografias, autobiografias, Diários, Memoriais. A pesquisa (auto)biográfica, embora se utilize de várias fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se da rememoração, por excelência. Esta é componente essencial na característica do(a) narrador(a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na reflexão-compreensão de seu objeto de estudo, ao tentar articular memória e conhecimento, procurando edificar uma “arqueologia da memória” (ABRAHÃO, 2004, p. 202-203).

É importante destacar que, durante os relatos autobiográficos orais, criou-se a expectativa de que, ao longo deste processo, as colaboradoras permitam ter acesso a documentos por elas guardados por longos anos, tais como fotografias, cadernos, documentos oficiais, livros, entre outros, que enriqueceram a pesquisa.

As entrevistas semi-estruturadas, que constituem o cerne da metodologia da História de Vida Oral (ATAIDE, 2006), foram construídas a partir das leituras realizadas acerca da temática da pesquisa, buscando conhecer as histórias de vida destas duas professoras no que diz respeito às suas lembranças de escola, aos seus processos formativos e às suas trajetórias educativas.

Considerando-se a entrevista como uma produção conjunta dos dois atores (entrevistador-entrevistado) sociais em interação, é fundamental dispor de tempo e contatos pré-entrevistas suficientes para possibilitar uma relação de confiança e empatia mútua. Um roteiro básico para a entrevista também deverá ser previamente preparado pelo entrevistador, de acordo com a proposta do projeto. Nos contatos pré-entrevista este deverá ser discutido com o entrevistado ou com o grupo e personalizado a partir dos pontos fundamentais acordados entre eles, a serem abordados. Estes contatos preliminares deverão assegurar uma relação amistosa e descontraída na qual o colaborador se convença da seriedade e relevância da pesquisa e se disponha, assim, a participar dela. Nesta relação de mútua confiança, a contribuição dos colaboradores ganhará muito em espontaneidade, entusiasmo e densidade (ATAIDE, 2006, p.316).

Conforme o disposto no fragmento ressalta-se que, embora tenha um roteiro de entrevista pré-estruturado, o contato com as colaboradoras da pesquisa proporciona os ajustes necessários na estrutura das entrevistas, atendendo aos objetivos do trabalho, mas que, ao mesmo tempo, confere conforto para as envolvidas.

Portanto, a metodologia vai além de definir os métodos a serem utilizados pelo pesquisador. Ela torna-se um ponto estrutural no trabalho de investigação científica, porque aponta condições para o pesquisador guiar-se durante a sua investigação. A oralidade e o espaço de reflexão dos relatos autobiográficos viabilizam aos interlocutores desta investigação refletir sobre suas trajetórias pessoais e profissionais do passado através das experiências construídas (ABRAHÃO, 2004).

Através da metodologia escolhida e dos instrumentos de coleta de informações adotados, foi proporcionada uma aproximação com as colaboradoras da pesquisa para que pudéssemos juntas, trocar experiências, aprender em conjunto, atingir os objetivos propostos por esta investigação e tornar conhecidas as Histórias de Vida destas duas professoras que tanto contribuíram para a História da Educação, da Alfabetização e da Formação de Professores neste município.

### 3.3 OS CAMINHOS SE ENTRECruzAM: AS MEMÓRIAS E AS HISTÓRIAS DE VIDA DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

A História do Rio Grande do Sul, por toda a sua trajetória, carrega em sua bagagem muitas histórias de vida. Histórias de vida de pessoas que fazem parte da História da Educação rio-grandense pelas mãos de inúmeros escritores, pesquisadores e historiadores.

A História de Vida de destacados educadores rio-grandenses com a inclusiva história profissional de cada um é, sem dúvida, um manancial rico de ser explorado, dando-lhe visibilidade, constituindo-se certamente, em material de consulta para estudantes de todos os níveis de ensino, mas, muito especialmente, para alunos de curso de formação de professores em nível de graduação, mestrados e doutorandos em educação, educadores, em geral e, de forma especialíssima, para pesquisadores que investigam integrando as Linhas de Pesquisa em Ensino e Educação de Professores – entendida não só no que respeita à formação inicial, mas, muito especialmente, no que se refere à formação continuada do professor – e de História da Educação. Trata-se de verificar as características da formação desses educadores; influências que tiveram/têm, tanto durante sua vida acadêmica, quanto em sua vida profissional; qual o seu entendimento a respeito de sociedade, de homem, de educação; que relações e como as estabeleciam/estabelecem com esse entendimento de sua prática profissional; que veios teóricos informavam seu saber e seu fazer; qual a práxis desses educadores; como se educaram/educam em seu cotidiano de trabalho; porque são reconhecidos como destacados educadores em nosso Estado. Trata-se, igualmente de, à luz das Histórias de Vida, clarificar, para melhor compreender, a própria História da Educação no estado em determinado período histórico (ABRAHÃO, 2004, p. 13-14).

Neste sentido, assim como as cartilhas em determinado momento marcaram a trajetória histórica rio-grandense, a escolha das colaboradoras desta pesquisa

busca contemplar, de maneira zelosa, a temática desta investigação. As professoras que, de maneira voluntária e de boa vontade, contribuíram para a realização deste estudo através de suas histórias de vida, deram cor, vida e materialidade ao estudo e também possibilitaram, conforme aponta Abrahão (2004, p. 15), o diálogo entre o individual e o sociocultural.

Ao longo da escrita, as professoras interagiam com o processo de rememoração, outros documentos foram surgindo, tais como: diários de escola, cadernos de leitura e escrita, boletins escolares, documentos oficiais, fotografias que retratam as mais diversas situações das vidas das colaboradoras, recortes de jornais que retratavam o “lugar” de onde estava se falando e as notícias acerca do ensino rural da época, o momento histórico pelo qual a educação rural do município perpassava, alguns traços da trajetória da Secretaria Municipal de Educação do município, um número significativo de cartilhas e livros do professor, entre outros.

Este tipo de abordagem metodológica, segundo Bueno (2002, p. 18), possui dois tipos de materiais que, com freqüência surgem ao longo do trabalho: em primeiro lugar, os materiais chamados primários e, em segundo, os materiais ditos secundários.

(...) os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, em geral através de entrevistas realizadas em situação face a face; e os materiais biográficos secundários, isto é, os materiais biográficos de toda espécie, tais como: correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias, etc., cuja produção e existência não tiveram por objetivo servir a fins de pesquisa (BUENO, 2002, p. 18).

Estas fontes primárias e secundárias mencionadas pela autora, que neste trabalho materializaram-se através dos instrumentos de coleta de informações e dos objetos que me foram compartilhados, são os responsáveis por conferirem forma e vida à pesquisa.

É pertinente destacar que a forma de coleta das informações diferiu de uma colaboradora para outra. Ora foi utilizada a entrevista semi-estruturada oral permeada pela história de vida, ora utilizou-se da entrevista semi-estruturada oral e da autobiografia escrita para alcançar os objetivos propostos. A maneira como se conduziu a coleta de informações delineou-se a partir da interação com as

colaboradoras, que por todo o período, estiveram conscientes de que poderiam solicitar a maneira com que gostariam de participar. Portanto, em função das solicitações, ora procedeu-se de uma maneira, ora de outra.

O caderno de campo, à medida que passava o tempo, transformou-se em um “forte aliado”, companheiro em muitos momentos, principalmente no período de coleta das informações, das entrevistas e do contato que se estabeleceu com as colaboradoras da pesquisa. Neste sentido, destaca-se que a memória que cada um de nós carrega no seu íntimo é um instrumento de “volta ao passado”, bastante particular e que permite que cada indivíduo se utilize dela da maneira como entender pertinente.

No decorrer desta pesquisa, apóia-se no diário de campo que se construiu, para que se fosse possível (re) contar passagens e momentos que, se não se fizessem presentes, deixariam lacunas entre os dias que passaram, o dia presente e o futuro que está por vir.

O caderno de campo deve funcionar como um diário íntimo em que são registrados até os problemas de aceitação das idéias dos entrevistados, bem como toda e qualquer reflexão teórica decorrente de debates sobre aspectos do assunto. Por ser íntimo, o acesso a ele deve ser exclusivo de quem dirige as entrevistas. Uma das funções do caderno de campo é possibilitar um diálogo freqüente e constante sobre o projeto inicial. Certamente, ele se torna um referencial obrigatório nas finalizações dos trabalhos e sua validade como elemento de registro garante a trajetória da evolução do trabalho que varia em vista do projeto inicial (MEIHY, 2000, p. 98).

O caderno de campo propiciou um elo entre os acontecimentos, as reflexões, a tomada de decisões e principalmente para orientar as ações realizadas desde a fase inicial da pesquisa até a sua conclusão. Acredita-se que este suporte metodológico proporcionou segurança e autoconfiança durante a fase escrita desta investigação.

Sendo assim, para que possa seguir em frente e apresentar as colaboradoras que tanto contribuíram para este estudo, retoma-se os objetivos deste trabalho: “Estabelecer uma aproximação com as histórias de vida de duas professoras que atuaram no ensino municipal rural do município de Santa Maria - RS, a fim de



(re)contar duas histórias de atuação no ensino rural, perpassando pelas lembranças de escola, pelos processos formativos e pelas trajetórias educacionais”.

As etapas da pesquisa foram assim sistematizadas: 1º) Elaboração do Projeto de Pesquisa; 2º) Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFSM); 3º) Banca de Qualificação de Projeto; 4º) Pesquisa bibliográfica, escolha e aproximação com as colaboradoras da pesquisa, que se deu através dos contatos prévios estabelecidos com a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, permeados pelos projetos de iniciação científica do GEPFICA; 5º) Coleta das informações; 6º) Elaboração e construção das categorias de análise a partir das informações adquiridas através das entrevistas semi-estruturadas; 7º) Análise das informações coletadas; 8º) Elaboração da Dissertação Final; e 9º) Publicação dos resultados em eventos científicos.

Posteriormente às contribuições sugeridas pela Banca de Defesa de Projeto, os objetivos do trabalho foram sendo lapidados e reformulados, conferindo sustentação: “de onde parto”, “para onde vou” e qual a finalidade do estudo.

Portanto, a escolha metodológica, permeada pela pesquisa qualitativa, possibilitou, a partir dos relatos autobiográficos e das entrevistas realizadas, perpassa-se por três (3) categorias de análise, que foram: as lembranças de escola, os processos formativos e as trajetórias educacionais. Pediu-se licença para gravar a entrevista e relato autobiográfico oral, que duraram de três a quatro horas, e a autorização para a utilização do relato autobiográfico escrito, através dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Quanto a estes procedimentos, não houve receio ou problema mencionado por parte das colaboradoras.

Na seqüência, apresentam-se as colaboradoras da pesquisa, concomitantemente a análise e sistematização das informações, a partir das categorias de análise, bem como suas respectivas Histórias de Vida: Professora Irene Fernandes dos Santos, atualmente funcionária técnica-administrativa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Professora Cleusa Alves Denardin, professora do município que, na atualidade, está aposentada. Ao realizar esta ação, comunga-se com Marre (1989), quando o autor afirma que

(...) não se deseja, portanto, apenas narrar ou estabelecer seqüência cronológicas de fatos, mas procurar-se-á, ao nível de uma totalidade de histórias de vida coletadas, reconstruir durações emocionais, afetivas, reflexões racionais que se irradiam, se cruzam em determinados

momentos num espaço sócio-histórico de determinadas relações sociais (MARRE, 1989, p. 120).

Neste sentido, propõe-se analisar as informações coletadas por meio dos procedimentos metodológicos adotados, assim como, pelos instrumentos de aquisição de informações. A partir das Histórias de Vida destas duas professoras colaboradoras, procurar-se-á, utilizando-se do procedimento da triangulação de fontes, tais como documentos pessoais, “compreender e explicar” dados momentos históricos pelos quais a trajetória docente das professoras envolvidas perpassaram ao longo da carreira profissional, por meio do envolvimento das mesmas junto à Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS.

#### 4. LEMBRANÇAS DE ESCOLA, PROCESSOS FORMATIVOS E TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS: AS HISTÓRIAS DE VIDA DE IRENE FERNANDES DOS SANTOS E CLEUSA ALVES DENARDIN

As professoras com as quais se trabalhou pertencem a um grupo extenso de professores (as) que trabalham em nosso Estado e, por assim dizer, no Brasil. Esta iniciativa teve, ao longo de toda sua construção, o intuito de “colher”, de algum modo, expressões significativas da vida pessoal e profissional e que, de tal maneira, expressassem uma contribuição para a História da Educação do município.

Por suas trajetórias, especialmente pela profissional, permeadas pela atuação na Secretaria Municipal de Educação do município, conferiu-se visibilidade a estas duas histórias de vida, tornou-se, sobretudo, o objetivo deste trabalho. Pretende-se assim, mostrar, por meio da reconstrução das histórias de vida, quem são as professoras Irene Fernandes dos Santos e Cleusa Alves Denardin, que permanecem, por inúmeras vezes, mencionadas entre os (as) colegas de trabalho, embora, atualmente, aposentadas e atuando em atividades diferenciadas.

Diferentemente, no processo de interpretação das informações utilizamos uma concepção em que as categorias de sujeitos são entendidas como um espaço de enunciação, em que os elementos pertinentes vão se desenhando na medida da relação dos relatos com seus contextos. A esse modo Santamarina e Marinas (op.cit., 270) chamam de “compreensão escénica”, que traduzimos por compreensão de contexto. 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 (ABRAHÃO, 2008, p. 19).

O que se busca por meio desta pesquisa, que contempla e aproxima-se de duas Histórias de Vida de duas educadoras Santa-marienses vai ao encontro dos estudos realizados por Abrahão (2004, 2007, 2008) sobre Histórias de Vida de Educadores Sul-Rio-Grandenses, bem como, às opções metodológicas para a realização deste tipo de trabalho.

#### 4.1 O QUE SE BUSCOU SABER DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

É possível dizer que esta etapa da pesquisa constitui-se na que demandou maior tempo e um cuidado zeloso com as colaboradoras. No entanto, ao longo de todo o processo, a receptividade nos seus lares por seus familiares não poderia ter sido melhor.

Não poderia deixar de agradecer aos familiares das colaboradoras pelo carinho e dedicação com que receberam a pesquisa e pelo apoio que ofereceram às colaboradoras, no sentido de motivá-las e incentivá-las a participar do trabalho, confiando suas histórias de vida a pesquisadora.

Neste sentido, elaborou-se, primeiramente, um roteiro de entrevista semi-estruturada. As entrevistas foram realizadas oralmente, gravadas e transcritas. Secundariamente, foi apresentado às colaboradoras um roteiro básico para a elaboração do relato autobiográfico que, em um primeiro momento, seria escrito. Porém, ao longo do estudo e a pedido das professoras, realizaram-se as entrevistas semi-estruturadas na forma oral e apenas a professora Irene Fernandes dos Santos optou por construir seu relato autobiográfico na forma escrita.

A professora Cleusa Alves Denardin solicitou, em função de questões de saúde e pessoais, contribuir somente com a entrevista semi-estruturada na forma oral e ao longo da sua realização, questões pessoais que surgiram por meio do relato autobiográfico, foram permeando a entrevista.

As perguntas do roteiro de entrevista semi-estruturada e aprofundada originou um diálogo animado e repleto de cor e vida, à medida que novas interrogativas passaram a constituir o roteiro original. Dotadas de detalhes, as respostas dadas às perguntas pelas colaboradoras tomaram, na medida em que o tempo passava, “caráter de confissão pela força humana e a fé na vida que a sustentavam” (TRIVIÑOS et al, 2006, p. 26). As histórias de vida pessoais foram perpassadas, por todos os momentos, pela trajetória profissional das colaboradoras. Por todo o tempo, o campo de trabalho foi pautado na existência familiar das colaboradoras, formando assim, uma unidade estreita e de sustentação.

Para Triviños (2006, p. 26) e para este trabalho em especial, “a origem familiar das colaboradoras foi um assunto fundamental”. A partir disso, contemplou-

se a infância, seus pais, seus amigos, suas brincadeiras, suas atividades antes de ingressar na escola, fazendo com que surgissem, a partir de então, novos referenciais teóricos que subsidiassem as novas temáticas ao longo da análise de informações. Salienta-se que as categorias de análise (lembranças de escola, processos formativos e trajetórias educacionais) emergiram das informações coletadas e analisadas.

Assim, quanto à categoria “lembranças de escola”, pergunta-se sobre a escola, seus professores (as), sobre o processo de alfabetização e suas lembranças quanto às cartilhas de alfabetização, sobre a vontade de tornar-se professora e os determinantes para esta escolha.

No que diz respeito à categoria “processos formativos”, averigua-se acerca da opção pelo magistério, suas experiências universitárias com relação à graduação, à formação continuada, aos estudos e às pesquisas realizados. Em seguida, permeada pela categoria “trajetórias educacionais”, procurou-se conhecer sobre suas vidas profissionais em diferentes momentos vividos no desenvolvimento histórico do Brasil, sobre a atuação no ensino municipal rural do município, as dificuldades, os recursos didáticos, a utilização das cartilhas e sobre a qualidade do ensino na zona rural.

É importante ressaltar que as categorias de análise que passaram a existir após a coleta das informações e guiaram parte do trabalho realizado na análise e interpretação dos documentos a que se tinha tido acesso. No entanto, quando se teve acesso ao relato autobiográfico escrito, foi necessário buscar outros apoios bibliográficos e o não uso de outros já existentes. Diante do desafio da utilização da memória como fonte reconstrutora de parte de uma realidade, utilizou-se da triangulação de outras fontes (documentos, fotos, jornais, imagens) com a metodologia empregada, que permitiu o entrosamento das individualidades de cada colaboradora com o contexto socioeducacional ao qual se propôs o estudo.

Contudo, foi justamente este intercruzamento de informações que possibilitou a relação, no decorrer deste trabalho, das Histórias de Vida das colaboradoras. Na atuação social e individual de cada uma delas, principalmente nas ações e iniciativas junto ao ambiente de trabalho em determinado período histórico em que atuaram na Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, contribuíram para melhorias e para a valorização do espaço educacional rural do município. Portanto,

A interpretação do investigador não desqualifica a interpretação/reinterpretação do narrador, que será respeitada em seu “estabelecimento de verdade”, mas representa uma leitura do material narrativo, tendo em vista uma “referência de verdade” para além das narrativas, no esforço de compreender o objeto de estudo em duas perspectivas: na perspectiva pessoal/social do narrador – que representa as individualidades – e na dimensão contextual da qual essas individualidades são produto/produtoras (ABRAHÃO, 2004, p. 19).

Nos estudos realizados com Histórias de Vida, o pesquisador considera relevante a riqueza dos fatos lembrados, que são ancorados por uma análise histórica e social do momento em que produzidas e vivenciadas.

#### 4.2 INFÂNCIAS: RECONTANDO “PARTE” DE DUAS HISTÓRIAS DE VIDA

A infância é uma fase inerente ao desenvolvimento humano. No entanto, viver em plenitude a infância nem sempre foi uma garantia para a maioria das crianças e foi se transformando com o passar dos tempos. Em muitas trajetórias de vida, com as evidenciadas pelo trabalho desenvolvido por Triviños et al (2006) com Educadores Sul-Rio-Grandenses, demonstram claramente a existência de vivências diferenciadas de infâncias.

A situação da infância dos(as) educadores(as) sul-rio-grandenses ratifica a realidade vigente. Alguns necessitam trabalhar desde criança para ter o que comer e seguir seu projeto de vida, perseguindo a carreira do magistério; enquanto outros foram se desenvolvendo com as condições objetivas de alimentação, saúde, habitação, educação, lazer e outros ainda atingiram suas metas através da busca acadêmica para tornarem-se pesquisadores. Mas nenhum sujeito desta pesquisa esteve abandonado na sua infância (TRIVIÑOS et al, 2006, p. 35).

Compartilha-se com o referido autor ao recontar “passagens” da infância que remetem a semelhanças das vivências das colaboradoras desta pesquisa. Por mais que tenham nascido e convivido os primeiros anos de vida em realidades distintas e percorrido caminhos diferenciados, as colaboradoras não estiveram, em nenhum momento dos primeiros anos, abandonadas de suas vivências de infância.

Para Irene Fernandes dos Santos, passados 58 anos, no dia 12 de Janeiro de 2005, o ato de escrever sobre si desvelou-se em um movimento, que segundo ela, começou há muito tempo. Em 2009, surpreendida por esta pesquisa, compartilha desta rica trajetória de 63 anos de vida.

De uma origem étnica diversificada, Irene carrega traços Portugueses, Alemães, Africanos e Italianos.

*Filha de um casal de agricultores, Amaury Fernandes da Silva, meu amado pai já falecido e Anália, minha mãe octogenária. Sou resultado de uma diversificada composição étnica: etnia Portuguesa, etnia Alemã, etnia Africana e etnia Italiana (Irene, relato autobiográfico, 2009).*

Filha de Amaury Fernandes da Silva (pai de origem portuguesa) e Anália (mãe de origem italiana) nasceu no dia 28 de Janeiro de 1947 e morou até 1982, na localidade de Pains, 3º Distrito do Município de Santa Maria.

O município de Santa Maria possui 1693 Km<sup>2</sup> de área. São Valentim, Pains, Arroio Grande, Pains, Arroio do Só, Passo do Verde, Boca do Monte, Palma e Santa Flora, juntamente com o distrito-sede, constituem os distritos que integram o Município. (...) Silveira Martins, São Martinho, Itaara e Dilermando de Aguiar foram, até a pouco tempo, distritos de Santa Maria. Hoje são novos municípios. Foram criados os distritos de Arroio Grande, Passo do Verde, Palma, São Valentim e Pains (RECHIA, 1999, p. 51).

O distrito de Pains, pertencente ao município Sede – Santa Maria – e o município de Dilermando de Aguiar/RS são localidades de estão intrinsecamente ligados à História de Vida da colaboradora. Com uma particular riqueza de detalhes, Irene relata no decorrer da autobiografia, informações preciosas de seu nascimento e de sua infância. Infância esta caracterizada por uma vida simples no meio rural, pelo trabalho na lavoura, por poucas brincadeiras e quase inexistentes horas de lazer, por uma disciplina familiar rígida, que deixaram marcas na memória e pelo afeto e consideração pela família.

Na memória, o ambiente de nascimento, que fora no campo, está assim descrito por ela:

*Uma modesta casa situada no interior de um campo de propriedade de meus avós paternos: Bernardino e Maria Joaquina. Essa casa era um chalé de madeira com cinco pequenas peças: dois quartos, uma sala, uma cozinha de chão batido e uma pequena despensa. Ao lado da casa, um galpão, onde meu pai guardava a carreta, uma carroça de quatro rodas, as ferramentas agrícolas e os aperos do cavalo. Também havia um paiol de milho e uma estrebaria para o cavalo de sua montaria: um enorme garanhão de cor negra reluzente, de nome Vencedor. Belíssimo cavalo que era uma das relíquias de meu pai. Viveu cerca de 30 anos (Irene, relato autobiográfico, 2009).*

Muito comunicativa e de uma memória respeitosa. Estes são alguns dos adjetivos que Irene carrega consigo. As lembranças sobre o lugar onde nasceu e viveu estão presentes a todo o momento em seu relato, mostrando o apreço e o amor conferido ao lugar de origem. Neste mesmo lugar, nasceram seis irmãs, das quais sobreviveram somente três. Irene é a terceira filha que ficara entre uma irmã mais velha e uma irmã mais nova. Seu pai, o senhor Bernardino, jamais escondera a vontade de ter um filho homem, que nunca realizou. Apesar de todos os percalços da vida, Irene hoje se caracteriza como uma pessoa extrovertida, que “joga tudo para fora”, controladora e que “dá opiniões até demais”.

Da infância, ela diz: “lembro muitos fatos: alguns alegres, outros bastante pitorescos e também os tristes”. Lembra-se facilmente do nascimento da irmã mais nova realizado pela “parteira” da localidade, Dona Valdomira. De maneira lúdica, sua avó lhe explicava a situação:

*Também me lembro bem quando minha irmã Neuza nasceu. Eu, com quatro anos, já estava meio invocada, querendo descobrir o modo pelo qual nasciam as crianças. (...) Quando chegaram a nossa casa, eu quis muito ir ao quarto onde estava minha mãe, mas a avó me impediu de dizendo para ir brincar em silêncio porque um avião ia trazer um nenê e, se nós fizéssemos barulho, o avião não iria entregá-lo. Corri ao redor*



*da casa muito ansiosa a olhar para o céu procurando visualizar o tal de avião. Depois, ao ouvir o chorinho de nenê dentro de casa, quis saber da avó como é que eu não tinha visto o tal de avião. Ela não me disse que descera sem fazer barulho para não acordar o bebê (Irene, relato autobiográfico, 2009).*

Através da leitura do relato autobiográfico de Irene, é possível perceber que os familiares próximos dela são descritos com zelo e mencionados constantemente. Sabe-se que o processo de rememoração é seletivo, permeado pelo silêncio, pelo esquecimento e plenamente pessoal. Acredita-se que através deste exercício de rememoração realizado pela colaboradora, a memória experimentou-se no movimento de escolher situações e momentos que seriam compartilhados na escrita, reafirmando assim, a seletividade da mesma (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2008).

Como menciona Irene, sua infância oscilava em momentos alegres e tristes. As alegrias foram mencionadas por meio das brincadeiras com suas irmãs, principalmente a irmã mais nova e com a qual até hoje ela demonstra maior afinidade. As brincadeiras lembradas por ela são: “faz-de-conta”, professora e aluna – ela preferia ser a professora e fazia com que a mana mais nova fosse sua aluna –, “polícia e ladrão”, “comprar e vender”, “cantora de rádio e gaiteira”. Nesta infância distante da cidade e humilde, Irene convivia com o sonho de ter uma boneca de porcelana, porém, as bonecas de pano faziam a vez.

As tristezas são lembradas pelas “surras”, que em momentos são hoje consideradas por ela “justas” e “não justas”. A rigorosidade do pai na educação e no ensinamento de Irene e de suas irmãs é lembrada pela “obediência cega” na fala e no comportamento em casa.

*Meu pai nos tratava com rigor, fazendo-se obedecer cegamente. Com um gesto apenas, sabíamos que seu “não” era mesmo “não”. Por isso não ousávamos teimar. Ao contrário de minha mãe, que ralhava seguido conosco, mas não tinha autoridade e para nos controlar, apelava para frases como: “Vou contar para teu pai”, “Vocês vão ver quando o pai chegar” ou, “Deixa o teu pai ficar sabendo”. Aí ficávamos com muito medo, pois conforme a dimensão de nossas “artes”, o pai nos batia até de relho (Irene, relato autobiográfico, 2009).*

Ao relatar sua História de Vida através de sua autobiografia, Irene demonstrou durante toda sua escrita que, enquanto criança, que morava no meio rural de Pains, jamais deixara de ter a sua infância, de ser criança. Mantinha um relacionamento distanciado de sua mãe, que por poucos momentos demonstrava afetividade e amorosidade no tratamento familiar, mas que era compensado pelo cuidado esmerado do pai em ouvi-la e aconselhá-la, embora rígido na forma de educar.

*Assim é que foi sempre com o pai que tive mais afinidade, já que a mãe, não por culpa dela, mas pela forma como foi criada (perdeu os pais muito cedo, sendo praticamente criada pelos irmãos mais velhos), nunca foi dada a manifestações de afeto e, por muito tempo, não reconhecia o meu desejo de estudar e trabalhar fora, bem como o de permanecer solteira, como por muito tempo eu falava em ficar. (...) Por outro lado, meu pai apesar de sua rigidez na forma de nos educar, esteve sempre pronto para me ouvir e a me aconselhar. Nunca esquecia do meu aniversário e, depois que me casei, sempre vinha nesse dia a minha casa para almoçar ou tomar chá comigo, trazendo-me um presente, embora eu nunca fosse dada a festejar meu natalício. Dizia muitas vezes que eu era a mais inteligente da família e, para seus empreendimentos inovadores, sempre trocava idéias comigo, pedindo minha opinião e contando-me, com orgulho, as suas “invenções e fabriquetas” (Irene, relato autobiográfico, 2009).*

Os estudos sobre a infância é referendada por estudos realizados por Àries (1973), Durkheim (1978), Levin (1997), Sirota (2001), Quinteiro (2002), Sarmiento (2005), Delgado; Müller (2005). Da Antiguidade até os dias de hoje, mesmo durante o século XXI que estamos presenciando, parte-se da idéia de que para se ter domínio sobre os corpos dos pequenos, é necessário disciplinar pela força e pela imposição.

Passou-se, então, a submeter o corpo da criança de várias formas, o que, na época, era considerado necessário para evitar os seus

movimentos, bem como para exercer um controle efetivo sobre o pequeno ser. Assim, durante muito tempo o único caminho existente foi uma rígida disciplina infantil (NASCIMENTO, BRANCHER, OLIVEIRA, 2008, p. 5-6).

Volta-se na história e lança-se um olhar para os séculos XIX e XX, é possível compreender que a História da Infância, não só a brasileira, mas também a internacional é marcada por situações de abandono, violência, humilhação, falta de responsabilidade social, indiferenças e principalmente injustiças. Um exemplo formal e materializado disto pode-se dizer, são as cartilhas de alfabetização que disseminaram, do Oriente (Europa) até o Ocidente (América), regras de conduta e comportamentos para as “boas maneiras” e a disciplina de “corpos cidadãos, patriotas”.

As cartilhas, como por exemplo, a Cartilha da Higiene (Renato Kehl, 1936), a Cartilha Novo Methodo Phonetico (Gherardo Lubisco, 1902), a Cartilha Brasileira (Clemente Quaglio, 1921) demonstram que a escola mantinha maneiras e métodos para a universalização da educação, tanto no ambiente escolar, como na convivência familiar e social.

Considero que os manuais escolares – incluindo as cartilhas de alfabetização – além de reconhecerem os “cidadãos”, reconheceriam os “não-cidadãos”, tentando formar e transformar sujeitos, a partir de um tipo ideal – “o sujeito civilizado”-, inventado pelo discurso para formar homens e mulheres que levariam a cabo o projeto de modernização republicano. Encontro tal dualidade entre a “barbárie” e a “civilização” polarizada em representações do bom e do mau filho, do bom e do mau aluno, do bom e do mau cidadão e do bom e do mau brasileiro. Dessa forma, a representação do “bom aluno” assumia um caráter generalista e que servia tanto para menino quanto para menina, valorizando a criança aseada, cumpridora de horários e das tarefas escolares. Seu bom comportamento o tornaria um aluno, um filho e um cidadão educado, ou seja, o bom filho da pátria seria aquele que tivesse mais a seus deveres do que a seus direitos. O “mau aluno”, por sua vez, seria aquele que, além de não ter bons hábitos de higiene com seu corpo e com o material escolar, não apresentaria um bom desempenho na escola. Seu futuro como cidadão nem é mencionado, uma vez que não se encaixaria no tipo ideal de sujeito “civilizado”, renunciando, assim, sua existência como “não cidadão” (TRINDADE, 2008, p. 23 apud LUBISCO, 1902).

Estes instrumentos de socialização – manuais escolares e cartilhas – traziam os ideais para uma conduta desejável e para os bons costumes. Condutas estas

que, em muitas vezes, levavam a situações de humilhação, desespero e de baixa auto-estima. Atitudes autoritárias e que caracterizam uma violência física e psicológica contra as crianças e jovens, cometidas por adultos que desconheciam as fases e as características do desenvolvimento psicológico das crianças e jovens, que eram punidos pelo não cumprimento de tais regras e de tais imposições. Modos de agir como estes, hoje são caracterizados como atos de violência cometidos na vida privada (doméstica), na vida pública (ruas) e principalmente no âmbito escolar, a chamada violência simbólica, violência psicológica.

“As crianças devem ser vistas, mas não ouvidas” é uma máxima do código educativo tradicional das altas classes sociais inglesas. Esse princípio emigrou da esfera da educação familiar inglesa para a esfera pública dos sistemas educativos ocidentais, tendo ressonância na política educativa e na vida escolar – também as vozes dos pedagogos permanecem vistas na retórica das leis e dos documentos oficiais, na retórica dos documentos das escolas (projeto educativo, projeto político-pedagógico), mas não realmente ouvidas, isto é, não praticadas, não constituídas em uma práxis (FORMOSINHO, 2007, p. 13).

Perdura ao longo dos séculos a educação dos filhos pelo método da imposição, o método do “cala a boca inútil”. Estas atitudes e juízos de valores transcendem o convívio familiar e se estendem até as escolas, no modo de sentar em fila, na hora certa de fazer uma pergunta, na imposição de horários, na retirada do recreio, na cópia exaustiva de conhecimentos desarticulados da realidade infantil e juvenil e nas humilhações físicas e simbólicas em sala de aula.

No entanto, Irene ao conviver com o distanciamento da mãe, encontrou no afeto e na inteligência do pai, que menciona por várias vezes, o estímulo e a referência para superar obstáculos e tornar-se professora. Em 1970, quando veio morar na cidade de Santa Maria, Irene trouxe a responsabilidade de cuidar e orientar sua irmã mais nova. A partir de então, Irene passa a ter um relacionamento proximal com seus pais, principalmente com sua mãe.

*Quando também vim morar na cidade, meu relacionamento com meus pais estreitou-se ainda mais. Percebi, da parte de minha mãe, mais abertura para as circunstâncias da vida atual, mais interesse pelo bem-estar de suas filhas, principalmente*

*com relação à minha irmã mais nova, a quem sempre demonstrou maior preferência e preocupação com seus problemas. Quanto ao pai, percebi que ele foi se tornando menos rígido e autoritário no seu trato conosco (Irene, relato autobiográfico, 2009).*

Passados os anos, em 1995, Irene perde seu pai aos 75 anos, de esclerose lateral amiotrófica. Sua mãe, hoje com 88 anos, está sob os seus cuidados.

*Hoje, minha mãe, está com 88 anos. Adquiriu mais autonomia, porém ainda necessita muito de mim (que moro no mesmo prédio que ela) e da minha irmã mais nova que hoje já reside em Santa Maria (Irene, relato autobiográfico, 2009).*

Os primeiros anos de vida de Irene demonstram as dificuldades e os desafios da vida no campo durante o século passado. Poucos recursos, distanciamento das cidades, o trabalho com a e na terra foram rotinas diárias e que estão guardadas vivas na memória. A família desempenhava papel fundamental na estrutura de convivência, conferindo os pilares de sustentação da época. A figura do pai, da mãe e dos irmãos está presente constantemente na sua fala, o que demonstra o apego afetivo de Irene por seus entes próximos.

Por outro lado, a colaboradora Cleusa, nascida no dia 01 de Abril de 1951 em Santa Maria/RS, reconta parte de sua história de vida, demonstrando uma infância feliz, tranqüila e recheada de boas recordações. Abaixo, na figura 10, as fotos da infância da colaboradora, compartilhadas com esta pesquisa.



Figura 10: Álbum de Cleusa

Fonte: Arquivo pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.

Filha de Alpeu de Mello Alves, descendente de espanhóis e índios e de Maria Nair Costa Alves, de descendência alemã, viveu em Santa Maria até os 8 anos de idade. Mudou-se para Porto Alegre/RS, onde residiu, juntamente com seus pais e seus irmãos até os 18 anos. A partir daí, retorna a Santa Maria para casar-se.



Figura 11: Pais de Cleusa

Fonte: Arquivo pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.

Seus irmãos, Noemi Costa Alves Bicca e Alceu Costa Alves, são figuras presentes na fala, histórias contadas e nas brincadeiras de infância por ela.



Figura 12: Cleusa e seus irmãos

Fonte: Arquivo pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.

Brincavam muito de Amarelinha, Bingo das Letras, Sapata, Corrida de Pneus e Esconde-Esconde. Conta ela que pouco ouviam rádio e assistiam à televisão. Lembra nos entremeios da entrevista (figura 13), o carinho pelo companheiro de estimação, seu cão, cujo nome não foi mencionado.

*Só gostaria de voltar no tempo, pois de minha infância, só recordo coisas boas. Tínhamos nossos horários de estudo, de passeio, de ir à pracinha, tanto com a família, quanto com a professora da escola. Meus pais sempre tiveram cuidado conosco (comigo e meus irmãos). Trazíamos com frequência coleguinhas para casa, que acabavam posando por uma, duas ou até três noites, pois a mãe preferia cuidar. Minha infância traz somente boas lembranças para mim, principalmente quando me recordo dos momentos com a mesa cheia de colegas para o almoço (Cleusa, entrevista semi-estruturada, 2009.)*



Figura 13: Cleusa e seu querido cão

Fonte: Arquivo pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.

Duas famílias, duas realidades, duas origens e constituições distintas. As Histórias de Vida possibilitam conhecer e (re) conhecer diferentes formas de vivências e convivências, caracterizadas de maneiras diversas.

Assim, como há diferentes infâncias em função de diferentes classes sociais, há diferentes infâncias em função de diferentes tipos de função paterna e materna. Há diferentes tipos de paternidade e de maternidade que sugerem ser irredutível ao fator econômico. Sob o prisma psicanalítico, há crianças abandonadas nas classes média e alta, e constatamos famílias pobres que conservam seus membros unidos de maneira saudável (TRIVIÑOS, 2006, p. 38).

Nestas duas Histórias de Vida das colaboradoras da pesquisa, as diferenças familiares, mesmo que poucas, pois ambas tiveram o afeto de seus pais e irmãos,



não impediram a luta e a vontade de vencer enquanto mulheres, professoras e profissionais da educação.

Como menciona Triviños (2006, p.41), “não nascemos com nada pronto e muito menos sabendo a amar, tudo é construído”. Acredita-se que a maneira carinhosa e prazerosa que as colaboradoras receberam esta pesquisa e dela desejaram participar é fruto de suas constituições enquanto pessoas, formadas ainda na infância e na adolescência. Receber com sorrisos é a marca que ficou e que ficará na lembrança como recordação destas duas mulheres, que representam, entre outras tantas, educadores (as) de nossa cidade, de nosso estado, de nosso país.

#### **4.2.1 Os primeiros anos de escola: pés no presente, olhos no futuro**

A entrada na escola, o primeiro contato com pessoas diferentes da convivência familiar, a primeira professora, os primeiros coleguinhas, a escola, as primeiras tarefas e responsabilidades são questões que permeiam a maioria das Histórias de Vida, inclusive as dos sujeitos envolvidos neste trabalho. Lembranças de permanecem na memória e no recontar diário que se realiza ao se apresentar para alguém, ao realizar um processo seletivo em nível de Mestrado e Doutorado, na coexistência com o outro, nas conversas em casa e na família e assim por diante.

A entrada na escola é parte importante deste estudo, pois é a partir dela que se deu a escolha pela profissão das colaboradoras da pesquisa e a infância, vista *a priori* da entrada na escola, desempenha um importante papel quando pensamos que “nossas crianças crescem”.

Para as colaboradoras, a entrada na escola se caracteriza como uma etapa importante e o apreço pela leitura, antes mesmo desta entrada, é demonstrada por elas através de suas lembranças deste tempo escolar.

*Lembro-me da satisfação em ir para a escola, da ansiedade bem antes da época escolar, em aprender a ler e escrever. Tinha sempre um interesse por jornais que meu pai lia, por revistas que chegavam a minha mão. Sentia também, uma*

*necessidade de participar também das conversas, de ler os recibos que eu via e não sabia ler e coisas assim, que me chamavam certa atenção redobrada. Lembro-me de minha mãe falar que eu lia algumas palavras e gostava de estudar desde os 4 anos, que eu necessitava disso, e minha irmã, não gostava de estudar. Então, são paralelos que eu não esqueço (Cleusa, entrevista semi-estruturada, 2009).*

Neste relato de Cleusa, demonstra-se a necessidade de interagir com o mundo da leitura e da escrita desde muito cedo, antes mesmo da entrada na escola. Participar, mesmo que como ouvinte, das conversas dos mais velhos, era uma das maneiras encontrada por ela, para compartilhar de revistas e jornais que chegavam a sua casa.

Para Irene, sua autobiografia demonstra as dificuldades encontradas por sua família para o acesso a materiais de leitura, justamente por residirem no meio rural. Porém, a sua família, residente na localidade de Pains, disponibilizava a estrutura da escola na época. Conta ela que seu avô, Bernardino Fernandes, cedeu uma de suas casas para seus padrinhos e onde funcionava a escola, juntamente com um armazém na localidade.

*Como sempre gostei bastante de livros, desde pequenina, acompanhava minha irmã mais velha e uma prima, que foi praticamente criada por meus pais, nas suas lições de casa e lembro-me que chorava para me deixarem ir junto com elas na escola, antes de ter a idade recomendada. Foi assim, muito cedo, que comecei a ir à aula. Tinha pouco mais de cinco anos, quando, após muita insistência, consegui ter licença de meus pais para ir junto com minha irmã mais velha à aula da professora Gladis Fontoura Machado. Era uma aula multisseriada<sup>10</sup> (1º ao 4º ano), com alunos de sete a dezoito anos (alguns alunos entravam tarde para a escola, ou repetiam muito, só deixando-a para ir ao quartel). A aula funcionava numa das peças de uma casa que ficava a cerca de três*

---

<sup>10</sup> Segundo o censo escolar de 2002, 64% das escolas que oferecem ensino de 1ª a 4ª séries na zona rural são formadas exclusivamente por turmas multisseriadas. Por muito tempo, essas turmas foram tratadas como sinônimo de ensino de má qualidade. Em vez de se buscar alternativas pedagógicas viáveis, sempre se pensou que a solução seria erradicá-las. Para Isabel Antunes, o fato de ser esta uma realidade mais marcante na zona rural contribuiu para esse desinteresse em resolver o problema. “Como é uma especificidade do campo, o país investiu pouco na formação de professores para trabalhar em salas assim e na produção de material didático apropriado”, afirma (Jornal Letra A, Belo Horizonte, março/abril de 2008 – ano 4 – nº 13).

*quilômetros da nossa casa. Era uma casa pertencente ao meu avô Bernardino, mas cedida para moradia de uns padrinhos meus, que eram comerciantes, tendo em uma outra peça da casa um armazém (Irene, relato autobiográfico, 2009).*

Para Irene, o envolvimento com a educação, iniciou, de uma maneira bastante peculiar, ainda mesmo na sua localidade rural de Pains. A família cedia instalações de sua propriedade para o funcionamento de escolas, reuniões comunitárias entre professores e pais, festas e outros. A escola rural que até os dias de hoje existe na comunidade leva o sobrenome de seu avô: Escola Municipal de Ensino Fundamental Bernardino Fernandes, criada em 1974, conforme a figura 14.



Figura 14: Escola Municipal de Ensino Fundamental Bernardino Fernandes/3º Distrito de Pains/ Santa Maria/RS  
Fonte: Arquivo GEPFICA

Para Cleusa, a entrada na escola se deu dos seis (6) para os sete (7) anos de idade, na escola Estadual Olavo Bilac, em Santa Maria. Na educação dos filhos, a família Alves Denardin, esteve assiduamente presente, conforme aponta a colaboradora.

*Nós estudávamos, eu e a mana, em escola que os pais sempre nos levavam, e isso foi até o dia em que casei. Meu pai nos levava e nos trazia todos os dias. Aos nove (9) anos, quando fomos morar em Porto Alegre, os hábitos eram diferentes, era uma cidade diferente. Esta é uma lembrança que tenho muito firme, minha mãe sempre estava na porta de casa esperando por nós, para quando chegássemos da escola servir o café. Eram hábitos metódicos e que se sucediam diariamente. O pai e mãe sempre foram muito metódicos. A rotina era assim: chegávamos, tirávamos o uniforme, tomávamos o café, contávamos a aula e íamos brincar. Os temas era feitos antes da noite, isso era categórico, podíamos estudar à tarde, mas à noite deveria estar tudo pronto, pois o pai e a mãe revisavam os cadernos, os dois (Cleusa, Entrevista semi-estruturada, 2009).*

A História da Educação evidencia, na sua evolução, a rigurosidade das salas de aula, que perduraram por muitos anos. Como poderia ser diferente se aprendíamos a “ser grandes” desde cedo, quando ainda muito pequenos através da educação disseminada por pais em casa, no cotidiano das ações. A infância e o processo de ingresso da escola de nossas colaboradoras vão ao encontro da teoria da homogeneização, da socialização e da disciplina dos corpos. No entanto, para elas, a entrada na escola significava, mesmo que inconscientemente, um passo em direção ao futuro.

A pré-escola conserva elementos do pensamento mítico como a fantasia, a narrativa, o jogo, o faz-de-conta, ao mesmo tempo em que sugere um tempo e um espaço determinado para cada uma dessas atividades, bem como o modo de fazê-las. Introduce o conceito, a lógica, a linearidade temporal e, sobretudo, cria a necessidade de tornar-se grande, sendo precioso, portanto, superar esse período – a primeira série é almejada e cobiçada como o futuro (NUNES; PEREIRA, 2003, p.50).

A transição de uma infância percorrida pelos primeiros anos de vida junto da família para o primeiro dia de escola nestas duas Histórias de Vida significava algo importante e fundamental na trajetória formativa das colaboradoras. Para ambas, o acesso a materiais de leitura e a escrita das primeiras palavras não significou a perda da infância, pelo contrário, os primeiros dias e meses escolares seguiram-se

permeados pelas brincadeiras e pelo convívio com os colegas, assim como a superação de dificuldades, principalmente por Irene, que estudava no meio rural.

Para muitos e muitas, o primeiro dia de escola, o encontro com a professora e com um “novo” ambiente de convivência traduz-se em uma experiência traumática, que deixa marcas, em virtude da passagem da dimensão privada (lar) para a dimensão pública (escola). Para Irene e Cleusa, o primeiro dia de escola se traduz assim,

*Tive uma imensa satisfação em chegar à escola, foi uma coisa que eu nunca mais esqueci. Eu me lembro da escola, da subida pela escada, da professora nos recebendo. Eu lembro tudo do primeiro dia (Cleusa, entrevista semi-estruturada, 2009).*

*Foi com muita satisfação que comecei a ir e essa aula como aluna “encostada” (sem matrícula) a partir de julho de 1952. Era eu, então, uma menininha muito miudinha e magricela (assim me descrevem quem me conheceu na época). Mesmo cansando no caminho, por ter que atravessar campo, cruzar cercas, fugir várias vezes de cobras ou de bois bravos, eu procurava não faltar um só dia. Como calçava tamancos, que me pareciam muito pesados, muitas vezes eu os tirava, sentindo “rosetas” espetarem meus pés ou a ardência de urtigas. Nos dias que não havia aula, a mãe fazia minha irmã mais velha e, mais tarde eu, estudar tabuada, fazer continhas e caligrafias, em cadernos com linhas específicas para tais exercícios. Lembro-me que a mãe costumava nos tomar a tabuada, enquanto a ajudávamos a socar arroz no pilão (Irene, relato autobiográfico, 2009).*

A busca pelo saber, pelo conhecer estava presente nestas histórias contadas pelas colaboradoras. Para Irene, a realidade do ensino rural se apresentou cedo, com suas mazelas e dificuldades e para Cleusa, a descoberta de estudar na cidade foi por ela desvelada com o passar do tempo, principalmente pelo fato de sua família ter se deslocado por um período para a cidade de Porto Alegre/RS.

Os resultados nas pesquisas realizadas por Triviños et al (2006, p.50), na obra intitulada “A agonia do(a) educador(a) Sul-Rio-Grandense: Histórias de Vida,

apontam que “o educador(a) sul-rio-grandense carrega, no seu desejo de viver, o gosto e a consciência para lançar-se num mundo de novos fatos e percepções. De fato, desde sua tenra infância no meio familiar, dadas as suas condições socioeconômicas, muito difíceis para viver, empenhou-se em: freqüentar a escola; estudar; progredir; vencer na vida”.

A força de vontade para vencer, principalmente em tempos difíceis das décadas de 50 e 60, demonstra que estas duas mulheres empenharam-se para ir além do que a família podia oferecer a elas, acreditaram nas possibilidades oferecidas pela vida na difícil tarefa de sobreviver no campo e na cidade. Mais adiante, tiveram no magistério, a possibilidade materializada para exercerem funções sociais por meio de suas opções profissionais.

E foi nas memórias e nas lembranças da primeira professora e nos modos de ensinar da “primeira mestra” que Irene e Cleusa demonstraram o interesse pela vida de professoras. A lembrança da primeira professora permanece na memória de cada uma delas. Quando a mencionam, descrevem assim:

*Eu me lembro da fisionomia dela. Seu nome era Helena Marcolan. Ela me marcou muito, pois era uma pessoa muito afável, gostava muito de crianças e ela era uma criança dentro da sala de aula, sentava no chão conosco. Ela tinha um tapete verde, pequeno, no cantinho. Quando que ela tinha que chamar a atenção de alguém, ela chamava no cantinho, sentava no chão, conversava. Eu não precisei sentar no tapete, que eu me lembre, mas tinham alguns colegas que eram bem “danadinhos” (Cleusa, entrevista semi-estruturada, 2009).*

Para Cleusa, a professora Helena, da primeira série, representava um exemplo a ser seguido, seja pela maneira como tratava as crianças, pela bondade e cuidado com os pequenos e pela maneira suave de ensinar em sala de aula.

Já para Irene, a primeira professora é lembrada pela maneira violenta com que tratava as crianças. Segundo ela, “a professora era bastante brava e por muitas vezes, lembra-se de ter chorado ao presenciar os castigos muito rígidos que ela aplicava aos alunos mais rebeldes: palmadas ou batidas nas mãos, ou na cabeça, com uma régua; posição estática em pé e com o dedo apontado para a estrada, na

porta da frente da sala de aula; ajoelhem-se atrás da porta” (Irene, relato autobiográfico, 2009).

Esta professora, em especial, ficou registrada na memória de Irene, pela maneira cruel com que tratava seus alunos. Dos anos 50 e 60, décadas em que esta hoje professora freqüentou os primeiros anos de escola, a violência contra crianças eram acontecimentos isolados e ocorriam na escola, por muitas vezes, por caber a ela a educação dos filhos.

Penso que não corremos o risco de chegar à barbárie; vivemos nela. E devemos educar contra a barbárie, o que significa colocar o presente numa situação crítica e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é, e o futuro pode mudar a direção que parece inevitável (KRAMER, 2008, p. 95).

Tratar a violência e o descaso contra nossas crianças, como se não fosse problema de todos e passar a compreender e entender que a infância é de direito, vivida com dignidade e a plenitude de seu significado é uma premissa que se deve observar no cotidiano escolar. Para Azambuja (2007, p. 3), “cultivar o sonho da entrada na escola e, posteriormente, o próprio sujeito redimensioná-lo de acordo com os desafios trazidos no enfrentamento da realidade mostra o início de uma trajetória repleta de anseios”.

A figura da primeira professora permanece viva e contemplada em detalhes nas lembranças do ingresso na escola das colaboradoras da pesquisa. Perduram no tempo, as primeiras leituras, o processo de alfabetização, a escrita. Neste momento e pela primeira vez são mencionados os métodos de alfabetização<sup>11</sup> e as cartilhas de alfabetização utilizadas na época.

---

<sup>11</sup> Segundo Frade (2005, p. 15) é importante recuperar alguns diferentes significados relacionados à palavra métodos, já abordados por autores como Magda Soares, Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard. Método de Alfabetização é uma expressão que pode designar: um método específico, como o silábico, o fônico, o global; um livro didático de alfabetização proposto por algum autor; um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica explícita ou única; um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico.

*Lembro-me muito bem daquele meu primeiro livro, a Cartilha Sodré, cuja primeira lição era “a pata nada”; e na seqüência, as lições “macacada”, “casa” e “dado”. O método era silábico e agente aprendia de cor toda a seqüência silábica: pata – pa; nada-na; pa,pe,pi,po,pu; ta,te,ti,to,tu; na,ne,ni,no,nu; e assim por diante. O difícil para muitos era reconhecer essas sílabas fora da seqüência ou em outras palavras, já que tudo era decorado (Irene, relato autobiográfico, 2009).*

*Nós fomos alfabetizadas pelo método da sentencição. A professora relatava, dramatizava, trazia alunos maiores, e dali nós partíamos da história para a frase, para a palavra, para a sílaba e formávamos novas palavras. A professora utilizava a Cartilha Maravilhosa e a professora dava o nome para os pais já no primeiro dia de aula. Lembro-me também de algumas outras como a Cartilha Pipoca, as minhas descobertas, Lalau e Lili, a Cartilha do Guri, que foram antigamente utilizadas (Cleusa, entrevista semi-estruturada, 2009).*

Embora alfabetizadas na mesma década, entre 1950 e 1960, as colaboradoras mencionam métodos distintos de alfabetização utilizados por suas professoras alfabetizadoras. As discussões acerca dos métodos de alfabetização têm produzido estudos e pesquisas no campo da alfabetização a anos, principalmente no que diz respeito às “Polêmicas em torno dos métodos, metodologias e didáticas de alfabetização”, conforme aponta Frade (2005), em suas pesquisas desenvolvidas no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O referido período histórico transcorreu por décadas marcadas pela circulação em massa de livros de alfabetização, alimentando os mercados editoriais da época.

Essa “revolução na educação brasileira” marcada pelos “progressos nos métodos educacionais” e pelo crescimento das taxas de alfabetização pode também ser analisada pelo ponto de vista de uma outra urgência da época e seu fenômeno correlato: a consolidação do mercado editorial de livros didáticos produzidos por brasileiros e para a escola brasileira. Contemplando preocupações então crescentes, assim como suscitando críticas à produção indiscriminada de “machinas de ensinar” e à sua adoção e compra pelo governo do estado, esse fenômeno, responsável pela nacionalização da literatura didática, está diretamente relacionada ao



surgimento de um tipo específico de escritor didático profissional: o professor normalista; e de uma especialidade editorial: a publicação de livros didáticos (MORTATTI, 2000, p.85-86).

Os séculos XIX e XX foram marcados por discussões que tinham como foco os métodos de ensino da leitura e da escrita. Neste cenário de pleno desenvolvimento, disseminou-se um mercado editorial que se valeu da imposição para a oficialização e aquisição destes materiais através das escolas, tendo este comércio, um crescimento na produção de livros de alfabetização. Conforme os estudos realizados por Mortatti (2000), a partir de 1930, o número de publicações de cartilhas aumentou significativamente.

*Além de Cartilha do Povo e Upa, Cavalinho!* Pelo menos duas outras entre essas cartilhas merecem destaque pela influência que exerceram no trabalho de alfabetização no Estado de São Paulo, chegando, por vezes, a concorrerem entre si na predileção dos professores. São elas: Cartilha Sodré e Caminho Suave, esta última sendo utilizada até os dias atuais (MORTATTI, 2000, p. 203).

Deste mercado emergente e que perdurou até meados da década de 90, quando as cartilhas deixaram de ser editadas, a circulação destes materiais, que inicialmente circulavam somente pelos grandes centros, São Paulo/SP e Rio de Janeiro/RJ, todos os estados do Brasil passaram a adquirir as cartilhas e a utilizá-las em grande escala nas escolas. Através dos relatos das colaboradoras, que foram alfabetizadas por suas professoras com o recurso das cartilhas, pode-se perceber que não existiram barreiras e fronteiras para o largo emprego destas cartilhas, enquanto materiais impressos a que se tinha acesso.

É o que confirma a afirmação de Frade (2005, p. 21-22) quando diz que “vamos perceber coincidências de uso de um mesmo material, numa mesma região ou Estado, e também o uso simultâneo de métodos diferentes, numa mesma época ou numa mesma escola”.

Os métodos de alfabetização, segundo Frade (2005, p. 22), considerados historicamente, agrupam-se em métodos *sintéticos* e métodos *analíticos*<sup>12</sup>. A colaboradora Irene, segundo o seu relato autobiográfico, foi alfabetizada pelo método silábico e sua professora alfabetizadora utilizava a Cartilha Sodr e como material de apoio. Lembra-se inclusive da primeira li a da cartilha, a li a “A pata nada”.

Segundo Frade (2005, p. 29), “a Cartilha Sodr e (figura 15)   uma das mais antigas cartilhas publicadas, datadas da década de 40, que apresenta mais de uma sílaba em cada li a, escolhe sílabas com uma mesma vogal”, assim como, “(...) tem em comum com as outras, a apresenta a de textos cujo sentido   dependente da composi a de sílabas e serem ensinadas”.



Figura 15: Cartilha Sodr e, por Benedicta Stahl Sodr e, Editada pela Companhia Editora Nacional, 1951 (mencionada pela colaboradora Irene como a cartilha utilizada em seu processo de alfabetiza o)  
Fonte: Projeto Memória das Cartilhas, FaE, UFRGS

<sup>12</sup> Os métodos sintéticos v o das partes para o todo. Nos métodos sintéticos, temos a elei a de princípios organizativos diferenciados, que privilegiam as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende o método alfabético, que toma como unidade a letra; o método f nico, que toma como unidade o fonema; o método silábico, que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que   a sílaba. (...) Para esse conjunto de métodos denominados sintéticos, propõe-se um distanciamento da situa a de uso e significado, para a promo a de estratégias de análise do sistema de escrita.

Os métodos analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifra a. São mais conhecidos os métodos global de contos, o de senten a a e o de palavr a a. (...) São tomados como unidade de análise a palavra, a frase e o texto. Esses métodos supõem que, baseando-se no reconhecimento global, como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar, posteriormente, um processo de análise de unidades menores da língua (FRADE, 2005, p. 22).

Enquanto a colaboradora Irene relembra da Cartilha Sodré (figura 15), a professora Cleusa, no entanto, relembra do método de sentençação, que fora utilizado por sua professora para alfabetizá-la. Menciona que era utilizada a Cartilha Maravilhosa que se propunha a ensinar através da leitura de contos de fada. Empregava o método analítico-sintético, combinando os processos de sentençação com os da palavração e da silabação (figura 16).



Figura 16: Cartilha Maravilhosa, por Theobaldo Miranda Santos, editada pela Livraria Agir, 1955 (mencionada pela colaboradora Cleusa como a cartilha utilizada em seu processo de alfabetização)

Fonte: Arquivo Pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.

Permanece guardado ainda em seu baú de memórias “o primeiro caderno”, conservado dentre outras tantas fontes documentais da época de escola. Este caderno é lembrado com carinho de uma época que permanece viva nos apontamentos da colaboradora, este material foi compartilhado e representa uma dada época, parte de uma trajetória de vida e formativa, conforme pode ser vista nas figuras 17 e 18, nas quais se visualiza o caderno e a caderneta escolar da colaboradora.

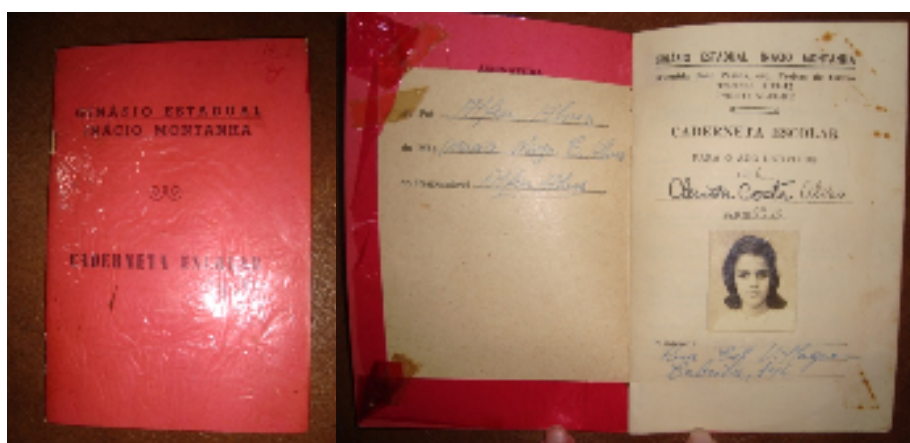
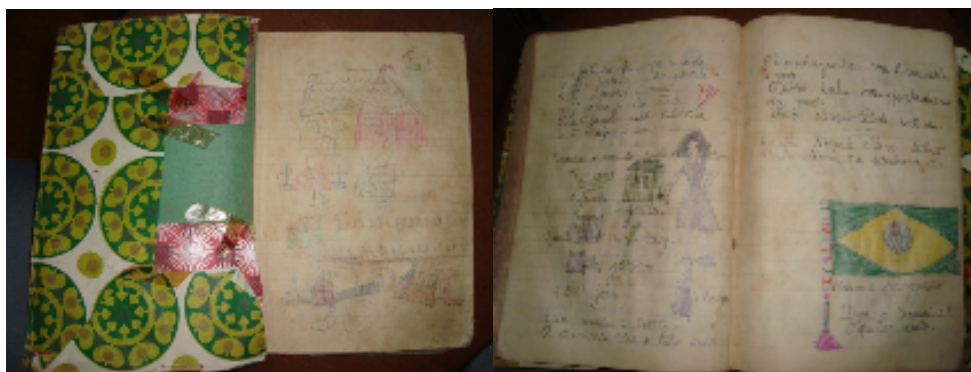


Figura 17: Imagens do primeiro caderno de Cleusa e de sua Caderneta escolar  
Fonte: Arquivo pessoal Prof<sup>a</sup>. Cleusa Alves Denardin, 2010.

Passados os anos e o desejo de ser professora persistia na vontade das colaboradoras. Ambas mencionam em especial a colaboradora Irene, que as dificuldades e os percalços lembrados pelos primeiros anos de escola motivaram e impulsionaram para a vontade de serem professoras.

*Certamente que a vontade de tornar-me professora iniciou a partir das lembranças de escola. Foi lá, que eu sempre dizia que iria ensinar, dançando como minha professora fazia. Nós éramos muito incentivadas a aprender a ler e escrever e este foi um dos pontos decisivos nesta escolha. Sentia essa necessidade desde pequenina. Perguntavam-me: “O que tu vai ser?”. Respondia: “Professora!”. Perguntavam-me: “O que tu vai ensinar?”. Respondia: “Os pequeninos!”. Sempre fui apoiada para fazer isso, inclusive depois de casada (Cleusa, entrevista semi-estruturada, 2009).*

*Recordo-me de ter sido muito “puxa” dessa professora, procurando sempre agradá-la. Tornei-me uma espécie de ajudante para apagar o quadro; avisar os colegas para retornarem à sala depois do recreio; e realizar outras tarefas que ela me pedia para executar. Isso me deixava toda orgulhosa, sentindo-me uma professora, principalmente quando ela me pedia para tomar a lição de colegas do 1º ano, ou ensinar outros da minha classe que não sabiam fazer os exercícios, já que eu lia corretamente e terminava antes dos demais as atividades propostas (Irene, relato autobiográfico, 2009).*

A identidade profissional<sup>13</sup> das colaboradoras formou-se cedo e as convicções das suas escolhas permaneceram inalteradas, antes, durante e depois de cursarem o magistério. Diferentemente de muitos jovens adolescentes, Irene e Cleusa estavam decididas a enfrentar as dificuldades da profissão, mesmo não sabendo bem ao certo os significados de ser professora na época e no futuro. Para Triviños et al (2006), a escolha profissional passa por ajustes na medida em que passa o tempo, o tempo de vida. É um processo de construção e (re)formulação da personalidade.

Questões que fermentam a cabeça do adolescente: “o que ser quando crescer?”, “já está na hora, e daí?” ou “qual é a cara do adulto que quero ter?” e “quero uma profissão”. O adolescente funciona como ego - auxiliar no processo de pensar sobre suas dúvidas acerca da escolha profissional. Diante da preocupação com êxito profissional, que vive o adolescente, necessita projetar-se no futuro, que ignora e teme. Ver-se sem o contato protetor de suas figuras parentais que o tranquilizam em suas necessidades e ansiedades, logo se sente só ao enfrentar o desconhecido e, por si só, decifrar o mistério da vida (TRIVIÑOS et al, 2006, p. 73).

---

<sup>13</sup> Identidade profissional docente, segundo Morosini (2006, p. 370), é o processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor. Resulta do cruzamento de duas dimensões: a social e a pessoal. A primeira se fundamenta no significado social da profissão num contexto específico e num dado momento histórico, respondendo a demandas permanentes e diversas. É na leitura crítica da ação docente diante das realidades sociais que se identifica a necessidade de revisar, modificar ou manter os referenciais do professor. Essa relação ação docente e realidade social justifica o caráter dinâmico, mutável e inconcluso da identidade profissional docente. (...) A dimensão pessoal se fundamenta no sentido que cada professor confere a sua atividade docente, o que inclui sua história de vida – familiar, escolar, profissional – sua visão de mundo e de homem, seus valores, seus saberes e principalmente no que significa para ele ser professor.

A realidade mencionada pelo referido autor permeia um número significativo dos processos de escolha profissional<sup>14</sup>, embora perpassados também por aspectos socioculturais. Atualmente, são mostradas inúmeras possibilidades, fazendo com que a insegurança e as dúvidas com o que “ser quando crescer” cresça na medida em que o desenvolvimento humano progride. Por outro lado, nesta pesquisa, as colaboradoras estavam conscientes e decididas.

*No fim de 1960, prestei seleção para o ginásio da Escola Industrial Cilon Rosa que funcionava anexo ao Colégio Manuel Ribas. Para 50 vagas, concorriam cerca de 200 alunos. Consegui obter o 1º lugar. Terminei o ginásio industrial em 1964 e meus pais achavam que eu já tinha estudado o suficiente. Meus pais achavam que as filhas mulheres não precisavam estudar e, sim, preparar enxoval e aprender todos os serviços domésticos para se casarem. No entanto, neste meio tempo, neste meio tempo, a comunidade organizou-se para pedir mais uma professora, pois a escola de Pains onde lecionava apenas uma professora, já estava com matrículas de quase 50 alunos. O meu nome foi indicado para que a Secretaria de Educação me contratasse e fui chamada para fazer um curso de férias preparatório para uma prova seletiva que seria realizada em 1965. Foi assim, tirando 5º lugar, que ingressei no Magistério e fui logo chamada para lecionar na minha localidade (Irene, relato autobiográfico, 2009).*

Ao relatar sua opção pelo Magistério, Irene demonstra as dificuldades enfrentadas pelas mulheres, principalmente em anos passados, em estudar, trabalhar e dedicar-se a uma profissão que não fosse a de mulher esposa e dona de casa, conforme os estudos de Perrot (1988) e Louro; Felipe; Goellner (2007). Confirma ainda que a vontade de estudar superara a imposição de sua família

---

<sup>14</sup> As palavras da autora Roseli A. Cação Fontana (2000, p. 91), utilizadas na obra “Como nos tornamos professoras?” vem ao encontro das duas Histórias de Vida das colaboradoras da pesquisa e com as escolhas profissionais eleitas por elas, quando esta diz que (...) “a menina tímida, filha de um trabalhador da construção civil, sonhava com a ida para a escola e foi a aproximação com a condição de criança e sua condição de escolar, vivida inicialmente por meio da irmã e do faz-de-conta (“pedia prá minha mãe fazer uma bolsinha, punha um caderno dentro, brincava, sonhava”), que a professora nela nasceu...”. Embora as colaboradoras, Irene e Cleusa não serem filhas de um trabalhador da construção civil, ambas demonstram que através das brincadeiras de infância, compartilhadas com seus irmãos, e no primeiro contato com a escola e com a professora, que se deu a escolha profissional.

tradicional e os caminhos de mostraram para outros movimentos: o da carreira profissional.

Solteira ou casada, as professoras deveriam ter seus corpos regulados e disciplinados. No primeiro caso para o assexuamento, o celibato; no segundo, para a sexualidade dócil, submissa, com propósitos eugênicos, de perpetuação da espécie. Em ambos os casos há negação, há um pesado silenciamento encobrindo os corpos das mulheres-professoras. Assim sendo, sem constituir ameaças à ordem vigente, a ocupação dos cursos de formação, pelas mulheres, deu-se, principalmente, atendendo a estes propósitos. Enfim, a perspectiva de uma profissão que retira fisicamente, em alguns casos, a mulher do espaço privado sem ameaçar sua domesticidade e possível maternidade. Assim se consolidava o discurso oficial da época. A exemplo disto trazemos um recorte de um contrato assinado entre as professoras e o Conselho de Educação da Escola, em 1923 (com duração prevista por oito meses): 1- Não se casar. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora se casar; 2- Não andar em companhia de homens; 3- Estar em casa entre às 8 horas da noite e às 6 horas da manhã, a menos que esteja assistindo a alguma função da escola; 4- Não ficar vagando pelo Centro em sorveterias; 5- Não deixar a cidade em tempo algum sem a permissão do presidente do Conselho de Curadores; 6- Não fumar cigarros. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora for encontrada fumando; 7- Não beber cerveja, vinho ou uísque (...); 8- Não andar de carruagem ou automóvel com qualquer homem, exceto seu irmão ou pai; 10- Não tingir os cabelos (...); 14- Não usar pó no rosto, rímel ou pintar os lábios (SOUSA, 2008, p.6-7).

O silenciamento dos corpos, conforme aponta Sousa (2008), era e continua presente em muitas famílias. As mulheres, primeiramente as esposas e secundariamente suas filhas, eram submissas ao seu pai (patriarca) e a eles deviam obediência. Passados os tempos, encontramos situações que evidenciam a obediência das mulheres aos seus maridos, em dias de pleno desenvolvimento do capitalismo e da ascensão das mulheres a cargos de profissão. As mulheres-professoras de antigamente era reguladas e vigiadas constantemente, mesmo fora da vida privada, na eminência da ocupação de outros espaços. Estas condições eram aceitas, tanto na vida pública como na vida privada e a conformação era inevitável para viverem em sociedade.

Situa-se aí a extrema ambigüidade da posição feminina a respeito de trabalho e instrução, representada pelo *equilíbrio entre a condição desejável e a possível de se obter*. O magistério, por sua especificidade, foi uma das maiores oportunidades com a qual contou o sexo feminino para atingir esse equilíbrio. Era aceitável que as mulheres desempenhassem um trabalho, desde que esse significasse cuidar de alguém. O doar-se com nobreza e resignação, *qualidades inerentes às mulheres*, era premissa com a qual também afinavam-se profissões como enfermeira ou parteira (ALMEIDA, 1998, p. 32).

A competição no mundo do trabalho com homens era inaceitável. Esta é uma dentre tantas outras razões, que fizeram com que inúmeras mulheres conquistassem, através do magistério, desfrutar com maior benevolência, da vida em sociedade. O magistério e a profissionalização docente concederam às mulheres parte de uma autonomia que por muito tempo, permaneceu escondido no íntimo feminino.

Na História de Vida da colaboradora Cleusa, vê-se o compartilhamento com sua família, assim como o apoio desprendido por ela para o sucesso pessoal e profissional de sua filha, assim como para com seus irmãos.

*Meus pais sempre incentivaram, apoiaram e, depois de casada, o marido sempre apoiou, pois naquela época, não havia terminado o magistério, mas continuei a estudar e não tive problema algum (Cleusa, entrevista semi-estruturada, 2009).*

No sentido de elucidar a maneira como a colaboradora expressou a posição da família e como percebe a sua escolha profissional, via-se, mesmo que prematuramente, um movimento sucinto da época, conforme aponta Sousa (2008, p. 7), que

(...) a presença feminina nesses espaços, por um lado, é representativo do anseio feminino e vinha sendo objeto de luta e discussão das feministas; por outro lado, vem expressar a necessidade de um modelo econômico capitalista industrial que demandava a presença de novos atores sociais em cena.

E nestes cenários de “sim” e “não”, de acordos e desacordos, que se deu a escolha profissional das colaboradoras. Amparadas, por algumas vezes, por seus pais e maridos, por outras criticadas e desmotivadas por suas mães e demais familiares. Estas duas Histórias de Vida são entrelaçadas pelo processo histórico pela qual a trajetória da História das Mulheres tem percorrido por vários anos e



séculos. Porém, passos à frente têm sido adiantados por muitas histórias de superação e resiliência<sup>15</sup>. A partir das escolhas profissionais das colaboradoras, foi possível, em seguida, estabelecer uma análise qualitativa sobre seus processos formativos e as práticas docentes e profissionais.

### 4.3 PROCESSOS FORMATIVOS: A CERTEZA DO CAMINHO ESCOLHIDO

Neste sub-capítulo abordam-se os processos formativos das colaboradoras da pesquisa que estão intrinsecamente ligados às suas trajetórias pessoais enquanto mulheres e professoras, ao mesmo tempo em que investem, desde muito cedo, no crescimento profissional, apoiadas pela família e mais tarde por seus companheiros (maridos), que estão junto delas até os dias de hoje, pelos filhos (as) que ao chegarem às suas vidas, mergulharam nas histórias profissionais de suas mães e pelas amizades (colegas de trabalho e de escola) que permanecem vivas nas memórias destas professoras.

#### 4.3.1 Irene: da vida no meio rural à formação da professora

A escolha profissional é pessoal e inerente a cada indivíduo. É provável que as escolhas que fazemos no presente mostrará quem é e será no futuro. Para uns, configura-se em um processo natural, próprio. Para outros, um dilema. Mais especificamente no século passado, os processos de escolha profissional

---

<sup>15</sup> A autora Yunes (2003, p.83) aponta para o significado de resiliência de Martineau (1999), com destaque para: o discurso dos *experts* que fala sobre traços e características individuais; o discurso experiencial, baseado em dados qualitativos das histórias de vida, relatos e narrativas construídas e reconstruídas pelas interpretações de cada indivíduo; e o discurso dos educadores, psicólogos e assistentes sociais, que denota a resiliência na perspectiva da “síntese” entre os dois discursos mencionados, o dos *experts* e o experiencial.

transformavam-se em dolorosas escolhas que carregavam consigo, muitas vezes, à vontade e o desejo dos pais.

A escolha profissional é um drama social, econômico, psíquico e um campo extenso, complexo e de vastas projeções. As representações ficam marcadas no que se refere à prevenção nas atividades curriculares; atenção clínica da problemática vocacional; investigação psicológica e pedagógicas relacionadas; dinâmica do movimento mercadológico do trabalho, ligado ao próprio mundo do trabalho e suas inter-relações (TRIVIÑOS et al, 2006, p.71).

Para estas duas colaboradoras, que escolheram, a partir de suas vivências de infância e por suas escolhas pessoais, tornarem-se professoras e a partir de então, transformar a Educação para a qual se dedicaram durante toda a vida. As palavras de Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia (1996), fazem-nos pensar que os processos de formação de professores, tanto iniciais quanto contínuos, são diariamente construídos e perduram por toda a vida do professor, até mesmo daqueles em fase final de carreira. No que se refere aos professores em formação inicial, vale lembrar que os alunos carregam imagens que ficam gravadas na memória, e uma delas, se não a mais comum, é a do professor com o qual nos identificamos anos iniciais e no ensino fundamental.

Parte-se então para a apresentação trajetória formativa das colaboradoras da pesquisa, cujos caminhos virão a entrecruzar-se nas práticas docentes e profissionais.

Após a aprovação no concurso, em 1965, a então Professora Irene fora admitida como professora da localidade por meio de um contrato emergencial, assumindo o 1º e 2º ano, sem que para isso recebesse um salário.

*Fiz o curso e a prova, onde concorri com mais de 50 candidatas, muitas já tendo o curso de magistério. Tirei o 5º lugar e fui logo chamada para lecionar na minha localidade. Porém, era um contrato emergencial, sendo o combinado receber o vencimento (meio salário mínimo como desdobramento do vencimento da outra professora). Não sei como essas coisas podiam acontecer. Aceitando essa proposta, comecei a lecionar em março daquele ano, assumindo o 1º e 2º ano primário. Cheguei a receber apenas um mês do tal meio salário, pois em abril fui avisada que a Prefeitura estava numa fase de contenção de despesas, com*

*pouca arrecadação e não poderia mais pagar os contatos emergenciais (meu caso). Na SME, propuseram-me que continuasse dando aula, alegando que tempo contaria para minha experiência e que os pais poderiam contribuir com uma pequena quantia como gratificação. A SME convocou uma reunião com os pais e eles aceitaram a proposta da tal contribuição, mas como a maioria das famílias era de poucos recursos, dispensei a tal contribuição e lecionei todo o restante do ano gratuitamente (Irene, relato autobiográfico, 2009).*

Irene demonstra, logo no início da construção da carreira docente, o compromisso assumido e a responsabilidade adquirida ao longo dos anos com a identidade pessoal em tornar-se professora. Assim, mesmo com a crise enfrentada pelo sistema político da época e sem receber por suas horas de trabalho, decide enfrentar a problemática e seguir adiante.

O bem coloca-se no horizonte da ação humana, das relações dos homens em sociedade. Quando menciono o bem, posso dar a ele diferentes nomes. Um deles, muito sério, é do de felicidade. A finalidade da ação humana é a felicidade. O homem age sobre o mundo e com ele se relaciona para ser feliz e proporcionar felicidade. Esta felicidade, que guarda em sua significação um caráter coletivo, é o bem com uma “adjetivação” – o bem comum (RIOS, 1995, p. 125).

A dimensão assumida por Irene logo no início da profissão demonstra, acima de tudo, um já adquirido comprometimento ético e moral, uma vez que a Formação de Professores e em especial a Educação a partir da década de 60 era atravessada pelo avanço da globalização capitalista era atravessada pela reorganização da classe docente, no intuito de atender os interesses neoliberais e estabelecer políticas, que mais tarde, resultariam em reformas educacionais, passando a descaracterizar o que Arroyo (2001) chama de “ofício de mestre”<sup>16</sup>. As escolas eram

<sup>16</sup> “Não há como olhar-nos sem entender que o que procuramos afirmar no presente são traços de um passado que mudou menos do que imaginávamos. O reencontro com “Nossa memória” nos leva ao reencontro com uma história que pensávamos (ou desejávamos) não mais existir. “Continuamos tão iguais” que poderíamos estar nas fotos no lugar dos mestres de outras décadas. Paramos no tempo? Apenas “um pouco mais moderninhos?”. Estamos atrás de nossa identidade de mestres. O que não mudou, talvez, possa ser um caminho tão fecundo para entender-nos um pouco mais, do que estar a cata do que mudou, dos moderninhos que agora somos. Mas porque continuamos tão iguais os mestres de outrora e de agora? Porque repetimos traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo o mestre repetem hábitos e traços, saberes e fazeres de sua

necessárias para atenderem a ordem, a disciplina dos corpos. Por outro lado, a docência era encarada como algo imposto.

Em um esforço sobre-humano para atender a todas as crianças da localidade onde morava que na época (1968) eram de cinqüenta e três (53), pois a professora regente estava na sua segunda licença gestante, Irene vai para além das dificuldades e cursa, no ano de 1971, o Supletivo de 2º Grau, conseguindo, assim, efetivar-se como professora. Atuou ainda como professora de adultos, ministrando aulas noturnas para pais de alunos, que eram analfabetos.

*Naqueles tempos era bem mais complicado ser professora rural, pois além das classes plurisseriadas e a falta de material (agente tinha que comprar os livros e o giz, além de outros materiais de apoio didático), o vencimento era pequeno e pago com atraso e não havia sindicato de professores para canalizar nossas reivindicações, porém o amor à profissão era maior (Irene, relato autobiográfico, 2009).*

A fragilidade do ensino rural relatado por Irene reflete como os governos, por muitas décadas, trataram a educação da população rural. Segundo dados do INEP/MEC (2009), cerca de 21% dos docentes que atuam nas escolas rurais hoje, possuem ensino superior e, mesmo com o grau superior, a formação dos professores que atuam nestas escolas está desvinculado da realidade local. Em décadas passadas, embora os índices de evasão escolar fossem menores, o número de professores sem qualificação era ainda maior.

No ano de 1974, Irene resolve investir na qualificação profissional e relata:

*Em 1974, resolvi prestar vestibular para o Curso de História, com pouca esperança de aprovação, pois fazia tempo que não estudava formalmente e não podia fazer cursinho. Alguns dias depois de submeter-me à última prova, em Janeiro de 1975, fui a cidade e estando na estação rodoviária que, era na Avenida Dores, ao comprar passagem de retorno para casa, qual não foi a minha surpresa quando ouvi (pelo alto-falante da*

---

maestria. Nosso ofício carrega uma longa memória. Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso” (FERNANDO PESSOA in ARROYO, 2001, p.17).

*Rodoviária que transmitia o listão dos aprovados da UFSM), o meu nome em primeiro lugar na chamada para aquele curso. Cheguei, inclusive, a pensar que fosse outra pessoa com o mesmo nome, ou que eu não tivesse ouvido bem, pois, apesar de ter me saído razoavelmente bem nas provas, não acreditava que pudesse ser aprovada, muito menos tirando o primeiro lugar (Irene, relato autobiográfico, 2009).*

Reconhecida por sua dedicação e competência, ainda em 1975, Irene é solicitada pela Professora Iponá Kaipper, Diretora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação na época, a comparecer no Gabinete do Secretário de Educação, o Professor Lourenço Rebelatto. Dele, recebe o convite para assumir a Coordenação Pedagógica do Grupo Escolar Lívia Menna Barreto, em Camobi (bairro de Santa Maria/RS).

*Nessa escola, convivi com ótimas colegas professoras e com poucas outras menos preparadas ou vocacionadas para o Magistério. Penso ter realizado um bom trabalho, mais como orientadora e bem menos como fiscalizadora. Organizei reuniões pedagógicas para estudo e atualização da prática docente e vivenciei importantes momentos de integração da comunidade escolar, apesar de algumas situações-problemas que desafiavam a nossa determinação em desenvolver uma educação de melhor qualidade, numa escola com muita carência (Irene, relato autobiográfico, 2009).*

Ao longo de toda a experiência formativa e profissional que a colaboradora vinha, ao logo do tempo percorrido, foi possível ainda ser Mãe de dois filhos, Diretora de Escola, prestar concurso para o Estado (disciplinas de História e OSPB/EMC pela 8ª Delegacia de Ensino) onde passou em 1º lugar para ambas. Ainda como Diretora de Escola Municipal, lecionou na Escola Estadual Margarida Lopes em Camobi (bairro de Santa Maria/RS) no turno da noite. Enfim, no ano de 1982, ao longo de suas idas e vindas diárias de Pains (distrito de Santa Maria/RS e localizado na zona rural), a Secretaria Municipal de Educação (SMEd) nomeia uma professora substituta para a Direção da Escola Municipal.

A partir de então, Irene dá início a sua atuação na Secretaria Municipal de Educação, sendo cedida pelo estado (8ª DE) para atuar, por meio de um convite da nova Secretária Municipal de Educação, Professora Onileda Visentini, como Supervisora da área de Estudos Sociais. Com todas estas mudanças, vê-se obrigada a mudar-se para a cidade de Santa Maria/RS e deixar o meio rural (Pains) para trás.

Em meio a tantas mudanças positivas e algumas tristezas familiares, em razão de doenças na família, após concluir o Curso Superior em História na UFSM, em 1987, conclui o curso de Especialização em História do Brasil na UFSM e no ano de 1988, ingressa no Mestrado em Educação da UFSM com o ante-projeto de pesquisa que hoje se constitui parte da temática deste estudo: “Escola-Núcleo como alternativa para a educação rural: uma análise sócio-histórica de uma experiência pedagógica no município de Santa Maria/RS”.

Ainda não satisfeita, em 1994, é aprovada em 1º lugar no Concurso Público para Técnico-Administrativo da UFSM, solicitando assim, sua exoneração do cargo que assumira junto ao Município, passando a exercer nova função no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras (CAL) da UFSM, lugar onde permanece até os dias de hoje. Já aposentada do município e hoje na condição de técnica administrativa da UFSM, fundou, no ano de 1997, o chamado Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão “Contexto e Interdisciplinaridade no Ensino Rural” e que congregou até o ano de 2002, professores que atuavam nas escolas-núcleo rurais de Santa Maria/RS.

#### **4.3.2 Cleusa: da trajetória formativa à formação de professora**

A então hoje professora aposentada Cleusa Alves Denardin iniciou o curso do magistério na cidade de Porto Alegre/RS, na Escola Paulo Dagão e veio a finalizar o curso em Santa Maria, na Escola Estadual Olavo Bilac. Relembra que no magistério de antigamente, as disciplinas eram trabalhadas com maior profundidade, o que, segundo ela, oferecia maior segurança e autonomia em sua prática de sala de aula. No dia 12 de Julho de 1969, antes mesmo da conclusão do Curso de Magistério, casou-se e neste período, após 70, teve sua primeira filha. Após a conclusão do

magistério, atuou como professora e mais tarde foi em busca da formação continuada.

*Quanto a minha formação profissional, cursei o 1º e 2º graus, o Magistério, cursei o ensino superior em Pedagogia (Séries Iniciais) e Pós-Graduação em nível de Especialização em Alfabetização e Currículo por Atividade. Iniciei a atuação em sala de aula no dia 14 de Maio de 1971 e dividia-me nas idas e vindas de Santa Maria a São Pedro do Sul, onde trabalhava 20 horas por semana (Cleusa, entrevista semi-estruturada, 2009).*

Os diplomas dos cursos realizados, Cleusa faz questão de mostrar e de deixar registrada a atuação profissional, através de seus atestados, guardados como “reliquias”, a qual exerceu, em época posterior, nas escolas de Santa Maria e na atuação junto à 8ª Delegacia de Ensino (8ª DE) e a Secretaria Municipal de Educação (SMEd), conforme apontam as figuras 18,19, 20, 21 e 22.



Figura 18: Diploma Conclusão do curso Ginásial  
Fonte: Arquivo Pessoal Profª Cleusa Alves Denardin, 2010.



Figura 19: Diploma de Professor Primário  
Fonte: Arquivo Pessoal



Figura 20: Diploma de Licenciada em Pedagogia  
Fonte: Arquivo Pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.





Dentre as escolas que atuou após concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 1979, destacam-se: Escola Municipal de 1º Grau “Duque de Caxias”, Escola Estadual de 1º Grau Padre Caetano, Escola Estadual de 1º Grau João Belém, Colégio Centenário, Instituto de Educação Olavo Bilac – Escola de 1º e 2º Graus.

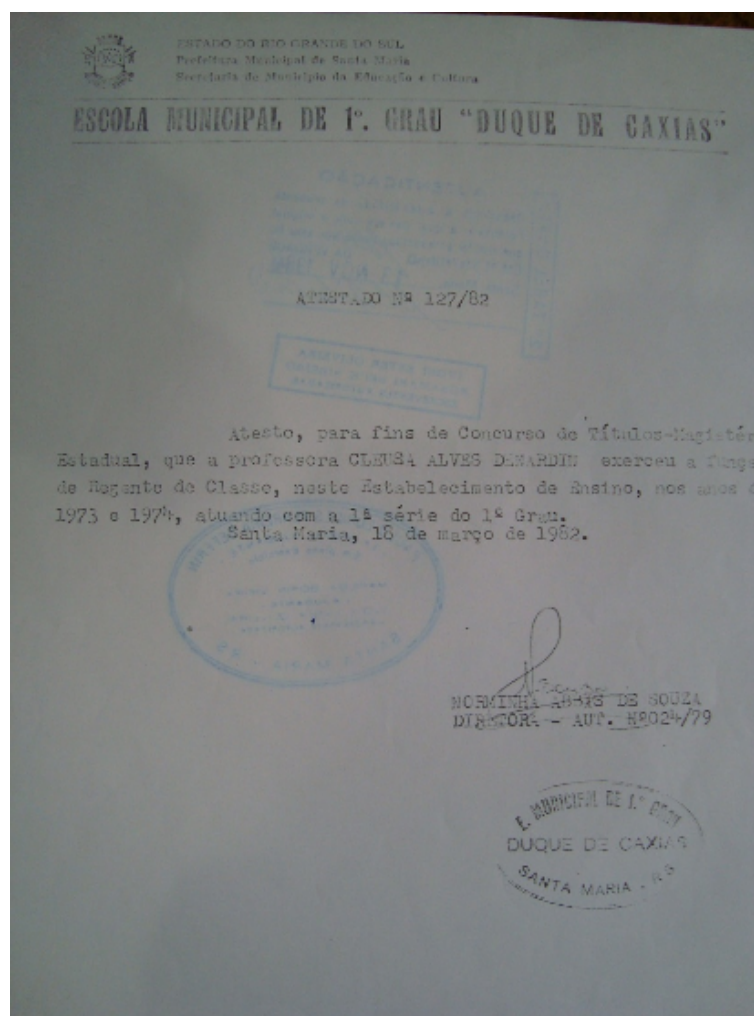


Figura 23: Atestado de Regência da Escola Duque de Caxias  
Fonte: Arquivo Pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.



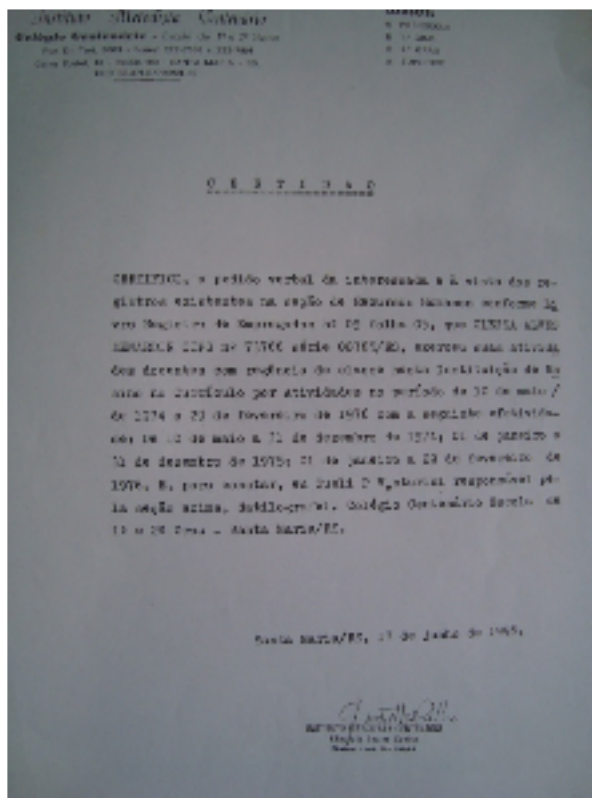


Figura 26: Atestado de Regência do Colégio Centenário  
 Fonte: Arquivo Pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.

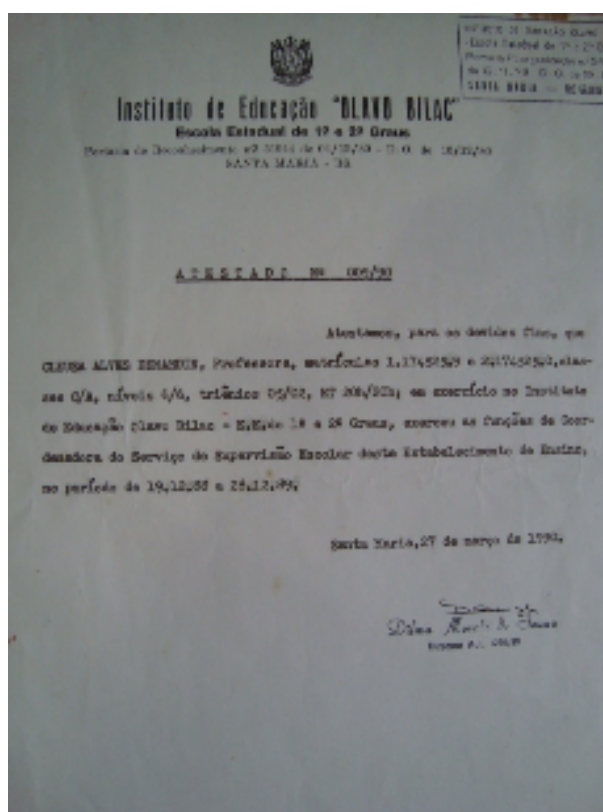


Figura 27: Atestado de Regência da Escola Olavo Bilac  
 Fonte: Arquivo Pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.



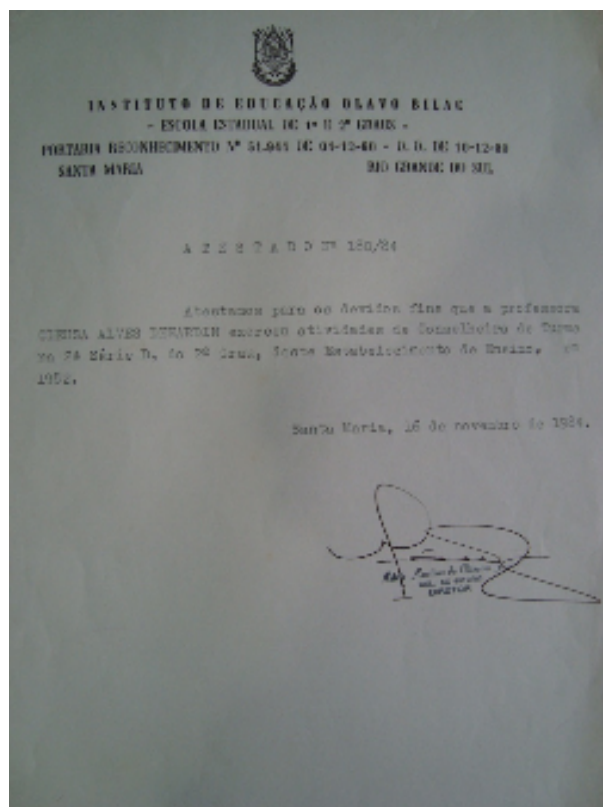


Figura 28: Atestado de Conselheira de Turma na Escola Olavo Bilac  
 Fonte: Arquivo Pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.



Figura 29: Foto de uma de suas primeiras turmas de alunos  
 Fonte: Arquivo Pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.



Figura 30: Foto de suas primeiras turmas de alunos  
Fonte: Arquivo Pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.

Aposentada há mais de 13 anos, leva consigo lembranças da época em que alfabetizava e relembra com carinho o trabalho que realizou na Escola Estadual Olavo Bilac, na tentativa de adotar o Construtivismo<sup>17</sup> na Escola.

*Iniciei minha realização quando eu e mais duas professoras do Bilac, nós colocamos o construtivismo quando ele não existia em Santa Maria. Começamos a estudar durante dois anos e nas férias para prepararmos o material e atuarmos. Então, as nossas três salas de aula eram laboratórios da escola e trabalhávamos o desenvolvimento da vivência com as palavras. Então, a construção da palavra e a construção de textos nós trabalhávamos com historinhas infantis, com jogos e com desenhos, trazendo sempre para a alfabetização. Ali, naquele cenário mágico de “circo”, que me encontrei na alfabetização. Porém, tivemos sim, muitas dificuldades, pois os outros colegas não aceitavam. Eles diziam que aquele tipo de construção junto*

<sup>17</sup> O Construtivismo, como teoria psicológica aplicada à compreensão do percurso vivenciado pela criança na tentativa de compreender como a escrita funciona, foi-nos apresentado por Emília Ferreiro e Ana Teberoski na década de 80. No livro intitulado “A psicogênese da língua escrita”, as autoras propõem uma inversão na discussão: mais do que pensar em métodos, é preciso compreender os processos de aprendizagem da criança ao tentar reconstituir a representação do sistema alfabético. Assim, o que as autoras apresentam é uma descrição do processo evolutivo da escrita da criança (FRADE, 2005, p. 40).

*da criança era “pura brincadeira”, “era tempo colocado fora”. Então, eu acho que através desta caminhada como professora, eu me realizei também pessoalmente, em termos de alfabetização, pois aprendíamos junto das crianças (Cleusa, entrevista semi-estruturada, 2009).*

A tentativa, mesmo que frustrada e não compartilhada por muitos em adotar o Construtivismo na escola, não foi formalizada em uma desistência por ela. É inegável que para o sucesso da iniciativa, seria necessária a cooperação de todos os professores envolvidos e principalmente da escola, conforme aponta Frade (2005).

(...), a escola precisa compreender que: um método ou uma única direção não é determinante da aprendizagem e que é preciso considerar o processo do aprendiz; o contexto escolar deve propiciar a experimentação em torno da escrita, sem provocar nos alunos o medo de avaliação de “erros”; o material usado na escola deve ser aquele que representa a diversidade de uso da escrita existente na sociedade; é necessário, antes de iniciar o ensino e durante o processo, saber em que nível de compreensão da escrita o aluno se encontra; para acompanhar o processo de aprendizagem, é importante que a escola construa instrumentos que permitam ao aluno expressar, sem medo, o que sabe; é fundamental que o professor conheça as teorias sobre o “como se aprende” para interpretar os resultados apresentados pelos alunos; a escrita e a leitura devem ser aprendidas em uso social (FRADE, 2005, p.40).

De fato, a década de 80 para a educação foi caracterizada como a “década perdida”, segundo Saviani (2008), pois o momento econômico da época atravessado por um clima negativo e de recessão. No entanto, perdurava entre os professores “certa preocupação” ou, por assim dizer, “certa mobilização” em prol do significado social e político da educação e dos anseios pela legitimação da escola pública e de qualidade para todos. Vê-se que no caso específico da formação e da atuação, mesmo que inicial da carreira da colaboradora, este movimento junto a um grupo restrito de professores e neste caso, na escola onde atuava, já havia “dado o primeiro passo”.

Uma das preocupações de muitos professores nesta época era com o momento presente, “o que de melhor se podia realizar e apresentar à classe de alunos” para uma educação de qualidade e que venha ao encontro das

necessidades de cada lugar. Mesmo que precipitada e com estudos teóricos incipientes, o movimento da professora colaboradora deu-se em direção ao construtivismo e para o aprofundamento do mesmo.

Em sua trajetória formativa, Cleusa conta com passagens que demonstram o compartilhamento e o compromisso com as crianças. Solicitada pela Delegada de Educação da 8ª DE, ela, juntamente com as demais colegas que haviam feito o curso de Especialização em Alfabetização, deveriam assumir uma turma, que segundo ela, “ninguém mais queria”. Era uma turma na Escola Estadual de 1º Grau João Belém, de alunos com necessidades especiais. Como Cleusa era uma alfabetizadora relativamente nova na profissão, a Delegada de Educação da época, definiu que para sua carreira profissional esta experiência seria desafiadora e gratificante.

E não poderia ter sido diferente. Cleusa assumiu a turma, que no início contava com dezessete (17) alunos, dos quais no primeiro ano, foram alfabetizados sete (7). No segundo ano, contava com 18 alunos, sendo que destes, 11 obtiveram sucesso no processo de alfabetização. Para o sucesso da experiência, que decorreu por três (3) anos, ao fim do 3º ano, Cleusa obteve apenas um aluno (a) repetente.

Define-a, esta experiência única, como:

*A vida é um sabor. Você trabalhar com uma pessoa cega, uma pessoa muda, uma pessoa autista sem ter qualificação, foi muito difícil. É dedicação exclusiva aos alunos, embora tivesse uma filha pequena. Tinha que elaborar materiais específicos e no momento em que ela dormia, eu me dedicava para a escola. Eram materiais, atendimentos e desgastes diferentes. Muitas vezes, passavam as colegas e diziam: “Como é que tu agüentas isso?”. Sei que durante a minha trajetória inicial, era chegar à escola e receber a turma que ninguém queria assumir, todos os alunos que apresentavam alguma dificuldade ou que não eram “comportados”, eram passados para a minha tutela (Cleusa, entrevista semi-estruturada, 2009).*

Ao longo do processo formativo, Cleusa atuou ainda coordenação geral da Escola Estadual Olavo Bilac e na supervisão escolar da 8ª DE e SMEd de Santa Maria/RS. Conta ela que, principalmente no início da carreira, tínhamos todos os horários preenchidos, era dedicação exclusiva, 40 horas concomitantemente aos



planejamentos de aula e as reuniões entre professores. Porém, diz ela que a sua realização se dava dentro da sala de aula, frente aos alunos.

Dentre as funções que acumulava na Secretaria de Educação, a Supervisão Escolar e as Assessorias Técnicas para a área da Alfabetização consumiam grande parte da rotina de elaboração de materiais didáticos. A partir dos cursos realizados que vinham ao encontro da sua formação continuada, Cleusa cedeu gentilmente à pesquisa inúmeras fontes documentais elaboradas. Dentre eles estão: “Treinamento de professores alfabetizadores rurais (1983)”, “Curso de Alfabetização (1984)”, “Treinamento de Recursos Humanos em Organização e Metodologia de Ensino de Escolas Unidocentes (1983)”, “Curso de Alfabetização: Didática da Matemática (1984)”, “Fichas de Acompanhamento de desempenho (1984)”, “Curso de Alfabetização: Método Misto (1984)” (ANEXO A).

Sem dúvida, a década de 80, na qual se deu grande parte das escolhas profissionais das colaboradoras envolvidas, o cenário da educação voltava-se para a retomada dos estudos sobre a atividade docente.

Em seus esforços de análise e de anúncio, a reflexão das pedagogias críticas voltou-se para a atividade docente, denunciando o processo de desprofissionalização imposto aos professores e delineando um perfil de professor progressista que pudesse, em contraposição ao perfil de professor liberal (conservador), servir de guia aos processos de formação e atuação dos educadores. Para tanto procuraram analisar como essa categoria, que se erige em corpo profissional sob o aval e controle do Estado a partir do século XIX, heterogênea do ponto de vista de suas origens e composição social, marcada por um processo de feminização e de proletarização acentuado ao longo do século XX, desprovida de capacidade de organização política autônoma e cuja atividade “se torna uma ocupação de massa alcançando uma legitimidade que talvez nenhuma outra instituição tenha alcançado na sociedade moderna”, poderia vir a constituir-se como categoria profissional comprometida com a justiça social e a cidadania (FONTANA, 2000, p.20).

Assim, embora o panorama educacional vigente na época suscitasse para a banalização dos dizeres e dos fazeres dos professores e professoras, o papel de professora das envolvidas neste estudo misturava-se com a vida de menina, de mulher, filha, irmã, esposa, mãe, assim como com seus medos, suas inseguranças, aspirações e frustrações.

Para não sinalizar o fechamento deste capítulo, pois, mesmo que extenuado de momento, vê-se as possibilidades de discussões ampliarem-se na medida em que o tempo decorre. Assim, na agitação de prosseguir, propõe-se a apreciação de considerações feitas por Madalena Assunção, na obra “Magistério primário e cotidiano escolar”, citada por Roseli A. Cação Fontana (2000, p. 33) quando esta menciona e afirma que,

A escolha do magistério, além de marcadamente influenciada pela mãe, está associada a concepções sobre a profissão definidas como vocação, amor, abnegação, doação e missão, que repercutem numa prática docente impregnada da idéia de que “para ser professora basta ‘gostar de crianças’ (coisa tão ‘natural’ à mulher) e dominar algumas habilidades técnicas adquiridas nos anos de experiência (ASSUNÇÃO, 1996 apud FONTANA, 2000, p.33).

No momento proposto por esta reflexão e após ter-se lançado por vários caminhos, é a de que as colaboradoras desta pesquisa investiram suas vidas na construção da profissão e destinaram-se de maneira aplicada a contribuir para que mudanças fossem realizadas na e para a educação da qual fizeram parte por um longo período de tempo.

#### 4.4 TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS: DO RECORTE AO LEGADO PARA A EDUCAÇÃO

Primeiramente, destaca-se importante remeter-se aos significados das palavras “recorte” e “legado”. Segundo o Dicionário *Michaelis* On Line (2010), a palavra “recorte” é atribuído o seguinte significado: 1) Ato ou efeito de recortar; 2) Trabalho em obra de costura, em panos, em papéis, em plantas de jardim etc., como adorno ou enfeite; 3) Desenho que se obtém recortando; 4) Aspecto ou estado dos objetos que parecem recortados; 5) Trabalho que faz parte do alceamento, para preparar ou pôr a seguir as máquinas de impressão; 6) Notícia, receita, artigo, anúncio etc., recortados de jornal ou revista; 7) Entalhe; 8) Ação de definir uma área numa imagem e cortá-la, para que possa depois ser colada numa outra imagem; 9)

Ação de definir uma área numa imagem e remover qualquer informação que esteja fora dessa área.

Para a palavra “legado”, no significado pleno da palavra, é assim atribuído: 1) Disposição, a título gracioso, por via da qual uma pessoa confia a outra, em testamento, um determinado benefício, de natureza patrimonial; doação "causa-mortis"; 2) Parte da herança deixada pelo testador a quem não seja herdeiro por disposição testamentária nem fideicomissário; 3) Na Roma antiga, comandante de uma legião. *L. cultural*: língua, costumes e tradições, que passam de uma a outra geração.

As duas palavras mencionadas complementam-se na composição do título desta seção, no sentido de que, a partir das lembranças de escola e dos processos formativos rememorados anteriormente, possibilitaram destacar e, neste momento, colocar em evidência, o que de marcante permanece para a educação, legado dos anos em que as colaboradoras desta pesquisa estiveram em cargos na Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria e hoje atual 8ª Coordenadoria de Educação.

A trajetória docente de Cleusa e Irene, tratadas na seção anterior e que preencheu suas vidas de professoras durante anos está intrinsecamente ligada à trajetória profissional, pois, por vários momentos, as colaboradoras assumiram cargos junto à Coordenadoria e a Secretaria, que somaram esforços para a qualidade da educação do Município.

Irene, descreve com precisão de tempo, a atuação na SMEd e guarda inúmeros recortes de jornais (figuras 31, 32, 33 e 34) que ilustram a acontecimentos pelos quais a educação percorreu no período em que participou pela busca de qualificação profissional junto à Secretaria e aos demais colegas (professores e professoras).

*Enquanto durou minha cedência do Estado para o Município (1983-1994), trabalhando na Supervisão de Ensino da SMEd, em praticamente três gestões de Prefeitos Municipais, exerci várias e diversificadas funções: Supervisora de Estudos Sociais (1983-1985); Supervisora de Trabalhos à Distância e do Estágio dos Professores – Alunos do Curso Supletivo de Habilitação ao Magistério do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (CFAP) em Julio de Castilhos (1984-1986); Coordenadora do Currículo por Atividades (1986-1987); Coordenadora Municipal do Programa do Livro Didático*

(1986); Representante da SMEd na Coordenação de Educação, Moral e Cívica (COMOCI/RS) no período de 1987-1988; Coordenadora de Ensino (1987-1988); Supervisora do Ensino Rural (1989-1992); Idealizadora e Coordenadora Pedagógica do Projeto de Criação das Escolas Núcleo (1990-1993) e Membro do Conselho Municipal de Educação e Cultura de Santa Maria (1992-1993) (Irene, relato autobiográfico, 2009).

Pode-se perceber que a trajetória pessoal e profissional da colaboradora Irene foi e é intensa como se pode observar no relato autobiográfico.

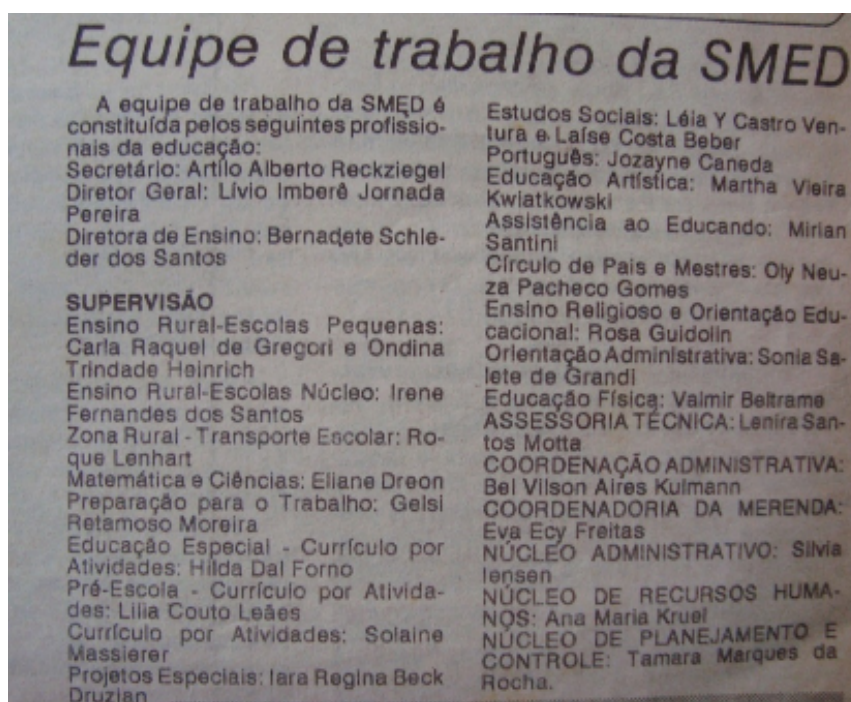


Figura 31: Recorte de Jornal: equipe de trabalho da SMEd  
 Fonte: Arquivo Pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.







Figura 34: Recorte de Jornal: Encontro de Professores  
 Fonte: Arquivo Pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.

No dia treze de Janeiro de 1997, Cleusa, formalmente encerra a carreira docente e se aposenta. Durante este período, iniciado em 1971, atuou como docente, como orientadora educacional e também como Supervisora do ensino rural, da SMEd do município. Durante algum tempo, Cleusa e Irene desenvolveram juntas o trabalho de Supervisão para o ensino rural e estabelecendo parcerias, construíram seus legados para a educação. A partir do recorte mencionado anteriormente, permanece a árdua tarefa de contar e/ou (re)contar os legados deixados por estas duas mulheres-professoras, que no intuito de contribuírem para melhorias no e para o ensino rural do município elaboraram:

- Prof<sup>a</sup>. Cleusa: “Cartilha João-de-Barro”;
- Prof<sup>a</sup>. Irene: “Projeto Piloto de criação das Escolas-Núcleo para Santa Maria e região.

#### 4.4.1 Professora Cleusa e seu legado para a Educação: A “Cartilha João-de-Barro”

Embora a Educação esteja constantemente em um processo de intensas modificações, avanços e regressos, a década de 80 caracterizou-se como um período de “libertação”, principalmente no que diz respeito às iniciativas pedagógicas que atendessem aos interesses de classe.

Essa circunstância faz emergir “o ato pedagógico com toda a sua carga política”, colocando questões como: “Educação para quê? A favor de quem? Dá-se, então, a diferenciação das finalidades, dos conteúdos, dos métodos, dos processos, da organização escolar, conforme os interesses de classe”. Segue-se que “o ato pedagógico é, também, um ato político”. É nessa condição que cabe ao professor assumir a direção do processo, deslocando-se o eixo da questão pedagógica do interior das relações entre professores, métodos e alunos para a prática social, recuperando-se a criatividade de professores e alunos: “Em função de um ‘produto’ a ser alcançado, livre e conscientemente escolhido por ‘produtores associados’, estabelecendo-se os métodos e os processos (SAVIANI, 2008, p. 416-417).

Sem dúvidas, o período educacional que pairava no momento, incitava para novos movimentos em busca da qualificação da educação e dos profissionais que nela estivessem envolvidos. Neste momento, em função da inserção na supervisão escolar das escolas rurais de Santa Maria e com a colaboração de SMEd e de outros tantos colegas que atuavam no ensino rural passaram a pensar e a trocar experiências deste ensino entre si.

*No trabalho que tínhamos na Secretaria, vínhamos constatando que havia professores ociosos de trabalho, ausência de um trabalho prático entre professor-aluno e da valorização da vivência de cada um nas atividades. O que rotineiramente acontecia era que estes professores (ensino rural) recebiam materiais de apoio de outros professores (ensino urbano) e que não contemplavam, de maneira alguma, a realidade vivida por eles na localidade, muitos dos materiais se chegava a conclusão de que estava fora do cotidiano de cada aluno. A partir de então, começamos a conversar em nossas reuniões, a respeito da didática de ensino, dos métodos*

*de alfabetização e para a surpresa, houve total receptividade dos professores com relação a este tipo de metodologia. A situação chegou a tal ponto que eles disseram: “Professora, não agüentamos mais! Precisamos ver alguma coisa que seja da nossa realidade. Quem sabe a senhora elabora algumas atividades e nos presenteia!” (Cleusa, entrevista semi-estruturada, 2009).*

Embora o ensino rural permanecesse pouco contemplado e sua caminhada para uma desejada qualidade da educação permanecia rudimentar, surge o movimento apoiador para que algo de bom, algo que auxiliasse o professor no trabalho e no exercício da docência.

Saviani (2008, p. 420) ressalta os *pressupostos da aprendizagem*. Para o referido autor, não bastam planos de trabalho e propostas pedagógicas inovadoras se o professor não conseguir contemplar, em diferentes momentos, a realidade social para qual ele ensina. É necessário, ainda, estabelecer relações entre os conteúdos que se praticam para que estes possam funcionar a serviço da transformação social.

Neste momento, estavam coordenando as reuniões as Professoras Cleusa, Irene e outra colega (figura 35). No intuito de realizar um diagnóstico das necessidades, as educadoras passaram a realizar reuniões periódicas.

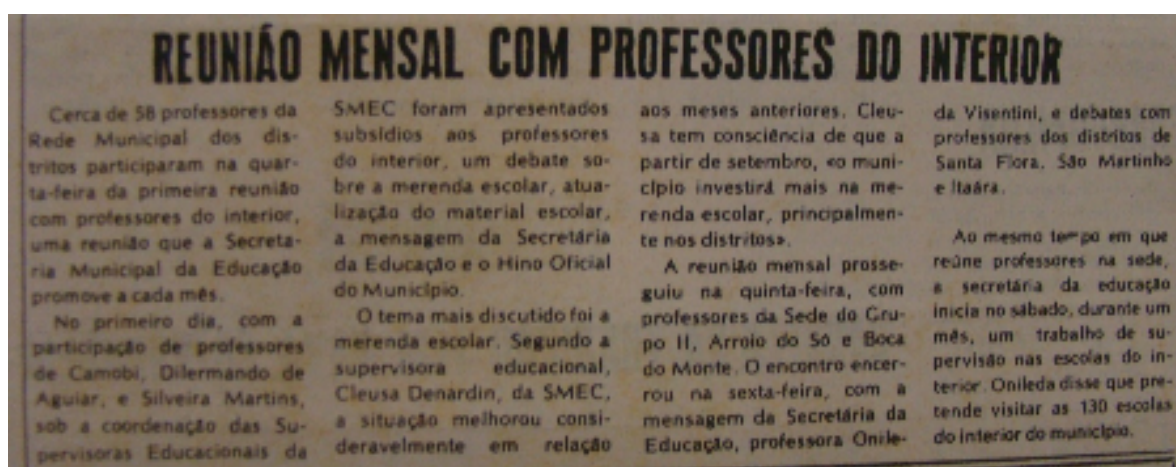


Figura 35: Recorte do Jornal A Razão do dia 14.09.84  
Fonte: Arquivo Pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.



Nas conversas informais realizadas por elas juntamente com a Secretaria de Educação, passou a “brotar”, por parte das professoras a seguinte idéia: “Quem sabe uma cartilha para eles?”. E a idéia foi logo encaminhada à Professora Cleusa, que em um primeiro momento comentou: “Mas eu não sei fazer cartilhas, não me ponham nessa!”, conta ela hoje em risos.

Depois de muito pensar e refletir sua prática e seu papel social junto à Secretaria de Educação, Cleusa decide que esse era o verdadeiro papel do educador: propor novas formas de contribuir para a melhoria da educação, seja em nível local, seja em nível nacional. Na reunião seguinte, conta ela:

*Coloquei o que haviam pensado, as colegas colocaram o que tinham pensado e depois a Professora Irene colocou o que tinha pensado, realizamos reuniões com os colegas de cada distrito e realizar um levantamento de quais eram as dificuldades que elas tinham, quais eram as palavras do cotidiano delas, qual a atividade metodológica que elas achavam mais adequada para a zona rural, quais suas sugestões. Muitas trouxeram até o diário para mostrar e nós fomos fazendo um apanhado, uma coletânea. Assim, chamaram-me e disseram-me: “O trabalho é teu, podes começar agora, podes pedir sugestão para as tuas colegas, mas daqui quatro meses, nós queremos que a cartilha esteja pronta!”. Levou um ano e meio até que, finalizada, passou pela Secretaria de Educação (SMEd) e pelo Ministério da Educação (MEC) sendo avaliada. Encaminharam a Porto Alegre/RS, voltei com sugestões, refiz algumas. Também foi avaliada pelos professores e aprovada (Cleusa, entrevista semi-estruturada, 2009).*

Do processo inicial de elaboração até a finalização, a cartilha foi avaliada e analisada por inúmeras vezes, indo e retornando a Porto Alegre/RS, por onde passou por uma Comissão de Avaliação. A Cartilha então, ao final desta caminhada, recebeu Parecer favorável da Unidade de Pesquisa, Supervisão e Orientação Educacionais, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul.

Reuniões periódicas com os professores(as) do meio rural foram acontecendo constantemente, a fim de estabelecer uma aproximação com a realidade e perceber a real demanda pela qual estes professores(as) estavam passando. Na figura 36 é

possível visualizar as reuniões com professores realizadas anteriormente a elaboração da Cartilha.



Figura 36: Reuniões mensais com professores(as) rurais  
Fonte: Arquivo Pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.

O Parecer é identificado pelo seguinte número: PARECER UPO/SUT/Nº 18/86 (ANEXO B). Cumpridas todas as exigências e orientações emitidas pelo Parecer de Avaliação, feitas as correções e ajustes que confeririam credibilidade e qualidade à Cartilha João-de-Barro, procedeu-se para a publicação da mesma, ainda no ano de 1986.

Contudo, foi assim que, nas parcerias estabelecidas entre colegas professores e o apoio na Secretaria Municipal, através da Secretária de Educação, Prof<sup>a</sup>. Onileda Maria Denardin Visentini, do Prefeito Municipal Sr. Dr. José Haidar Farret e das demais autoridades e professores envolvidos, que no dia Dez de Julho

de Mil Novecentos e Oitenta e Seis (10/07/1986), às 10h30min, foi então realizada a Cerimônia Oficial de lançamento da Cartilha<sup>18</sup> “João-de-Barro” (ANEXO C). A partir da figura 37, visualiza-se a Cartilha “João-de-Barro”, bem como o seu lançamento em diferentes momentos.



<sup>18</sup> Segundo a pesquisadora e Professora Doutorado Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Francisca Maciel, a palavra Cartilha, conforme o Dicionário Houaiss, designa um pequeno caderno que contém as letras do alfabeto e os primeiros rudimentos para aprender a ler, carta do abc. Para o Dicionário Caldas Aulete, cartilha é diminutivo de carta, livro ou carta para ensinar a ler. No dicionário Koogan/Houaiss, cartilha é o livro para ensinar a ler. Finalmente, no Dicionário Aurélio (Buarque de Hollanda), cartilha é livro para aprender a ler. A diferença entre essas definições está apenas no papel do sujeito: as cartilhas **ensinam** a ler – foco no professor/instrutor, ou servem para **aprender** a ler – foco no aprendiz. É interessante observar que, em todas as definições, o significado de cartilha é restrito ao ato de ensinar e/ou aprender a ler, sem menção a escrever. O pressuposto é de que o aprendizado da leitura antecede o da escrita. Isso de fato se deu por alguns séculos. Ensina-se/aprendia-se a ler e, depois, a escrever. Na História do Ensino, as primeiras Cartas ou Cartinhas de Alfabetização foram produzidas em Portugal, chegando até nós no final do século XVI. Entretanto, são esparsas as informações sobre Cartilhas entre os séculos XVI e XVIII (Jornal Letra A, Belo Horizonte, ago./set. de 2005 – ano 1 – nº 3).





Figura 37: Fotos do lançamento da Cartilha “João-de-Barro”  
Fonte: Arquivo Pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.

Para Cleusa, a Cartilha veio a atender uma demanda educacional que por muito tempo se estendia. A Professora faz questão de mencionar que os princípios norteadores deste trabalho vêm por atender a uma realidade, a uma situação e atende a um determinado período histórico em específico. No entanto, comenta que a elaboração desta cartilha deveria ter acontecido anteriormente a esta época<sup>19</sup>.

Ao ser questionada com relação à origem do nome dado por ela à Cartilha, “João-de-Barro” (ANEXO D), Cleusa emocionada diz:

*Sempre achei o João-de-Barro um passarinho criativo, eletrizante para mim. A elaboração desta cartilha para mim foi uma experiência construtiva, construtiva no sentido de alfabetização, de ser humano, de orientadora e de mãe. Então, assim como o passarinho João-de-Barro constrói “sua casinha”, a Cartilha João-de-Barro foi a minha construção. Dizem que nós, ao longo de nossa vida temos que “ter filhos, plantar uma árvore e escrever um livro”. Posso dizer que estou realizada, já fiz os três! (Cleusa, entrevista semi-estruturada, 2009).*

Os jornais da cidade (figura 38,39) divulgaram amplamente o lançamento da Cartilha pela Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS, fazendo com que a informação circulasse diversificadamente pela cidade.

---

<sup>19</sup> “No final da década de 1980 e início dos anos 1990, chegou a ser questionada a possibilidade de se fazerem livros para alfabetizar”, conta Isabel Frade. Os educadores trabalhavam, então, com textos diversificados, sempre nos suportes em que circulam na sociedade: bulas, embalagens, publicidade, livros, revistas. Já no final da década de 1990, houve uma volta a defesa dos livros de alfabetização. Esses materiais eram mais semelhantes a livros de leitura, mas traziam pouco trabalho com a relação fonema/grafema. Esse modelo é comum até hoje, porém há uma tendência de os livros tentarem equilibrar o trabalho de compreensão de textos, seus usos sociais e diferentes gêneros textuais, com atividades de leitura e escrita que exploram a relação fonema/grafema (Jornal Letra A, Belo Horizonte, ago./set. de 2005 – ano 1 – nº 3).

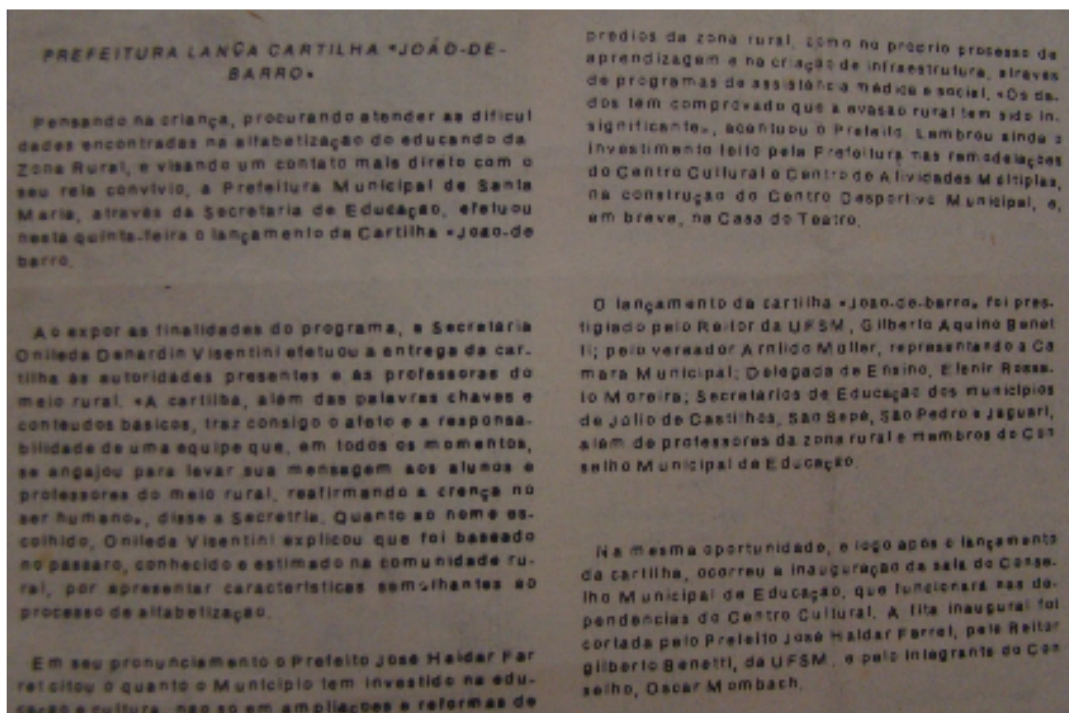


Figura 38: Recorte do Jornal O Expresso do dia 13 e 14/07.1986.  
Fonte: Arquivo Pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.

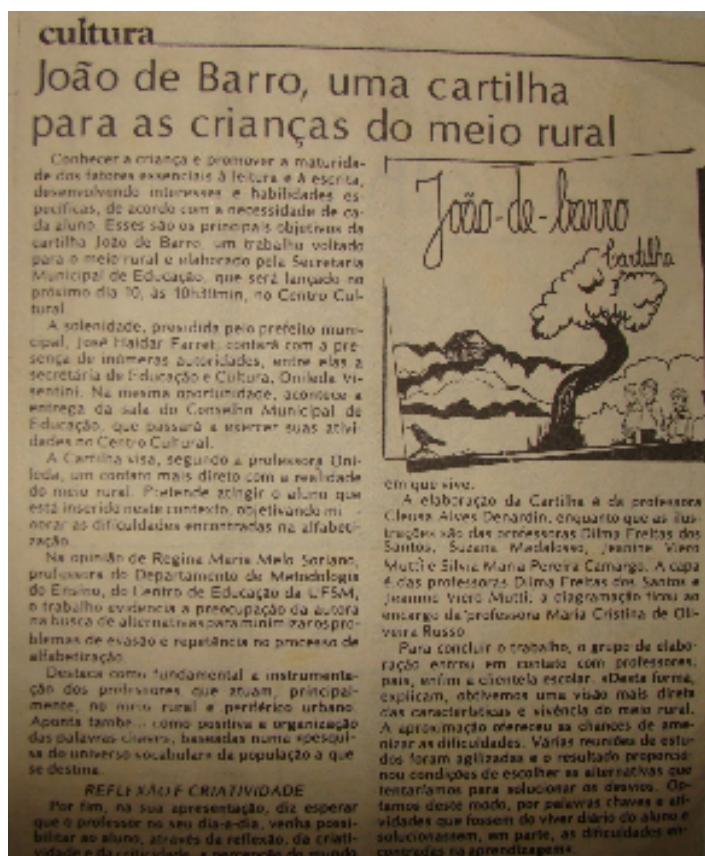


Figura 39: Recorte do Jornal A Razão (s/d).  
Fonte: Arquivo Pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.



Cleusa foi largamente parabenizada (figuras 40, 41 e 42) pela construção e elaboração da cartilha, principalmente pelo fato de ter “assumido” a idéia e levado-a até sua etapa final.

*As gurias do interior não viram a cartilha elaborada antes do lançamento e todas as crianças da zona rural receberam as suas cartilhas, ninguém ficou sem cartilha naquele ano. Trabalharam durante três anos consecutivos com a cartilha. Então são coisas que dependem da tua necessidade e você tem a possibilidade de mostrar o teu trabalho (Cleusa, entrevista semi-estruturada, 2009).*

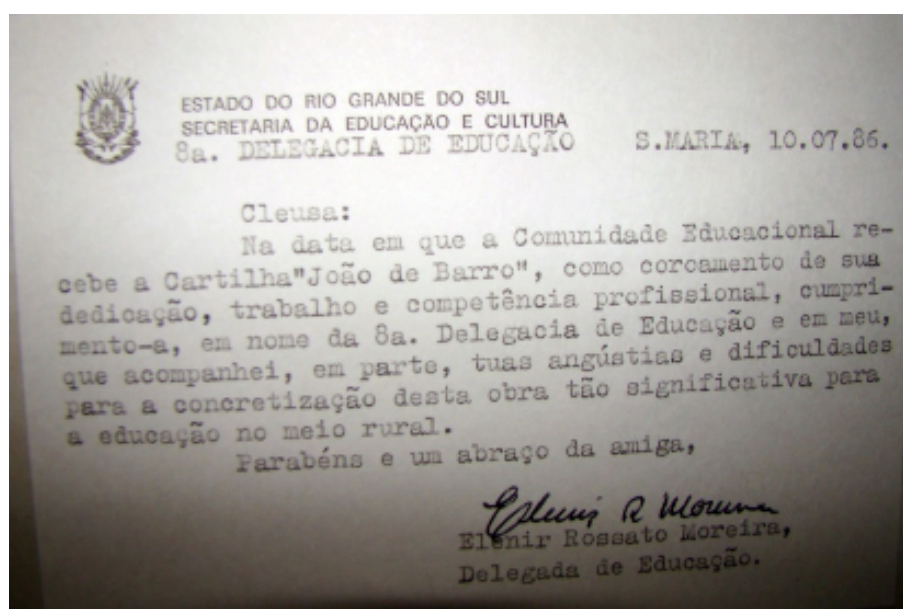


Figura 40: Menção à Professora Cleusa em nome da Delegada de Educação  
Fonte: Arquivo Pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.

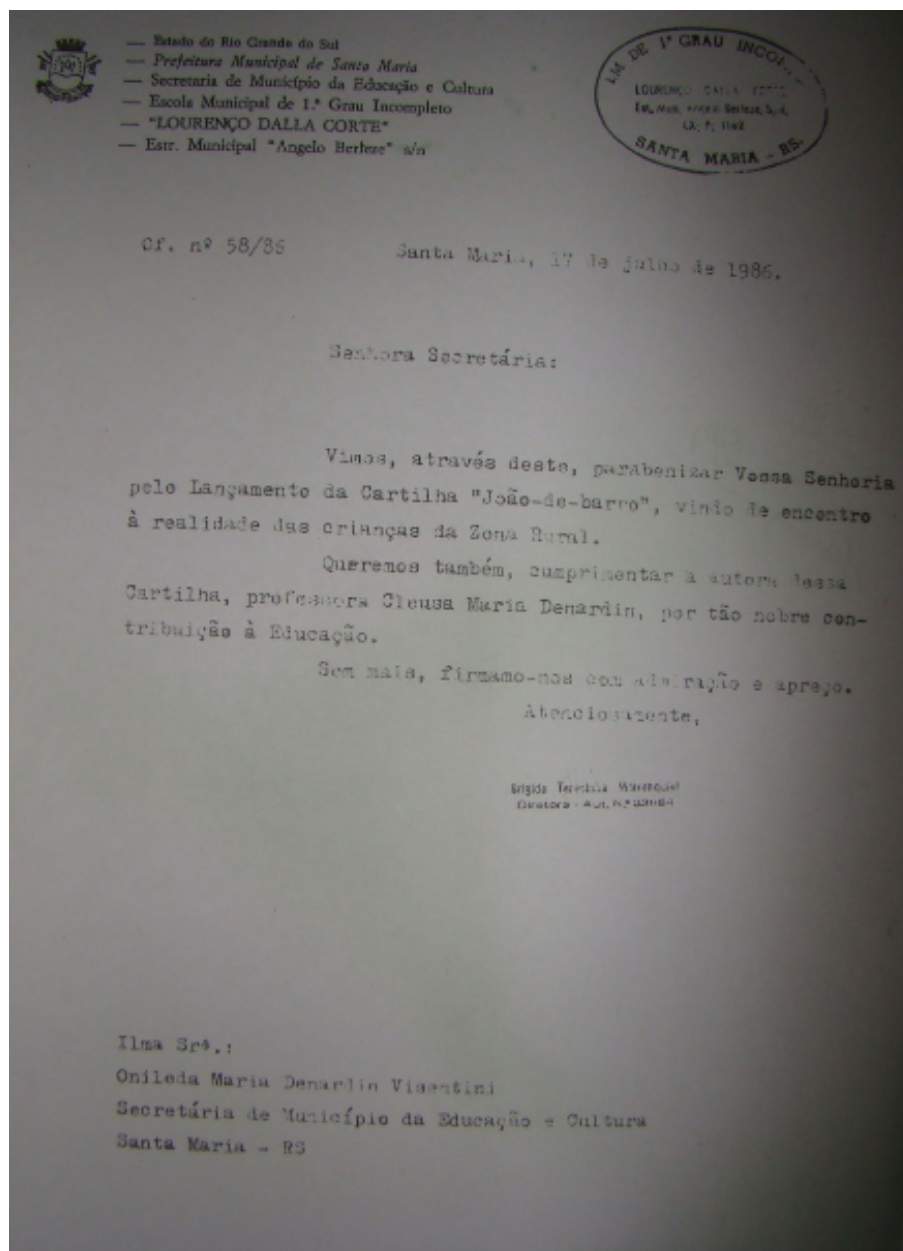


Figura 41: Menção à Professora Cleusa em nome da Diretora da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto "Lorenço Dalla Corte"

Fonte: Arquivo Pessoal Profª Cleusa Alves Denardin, 2010.



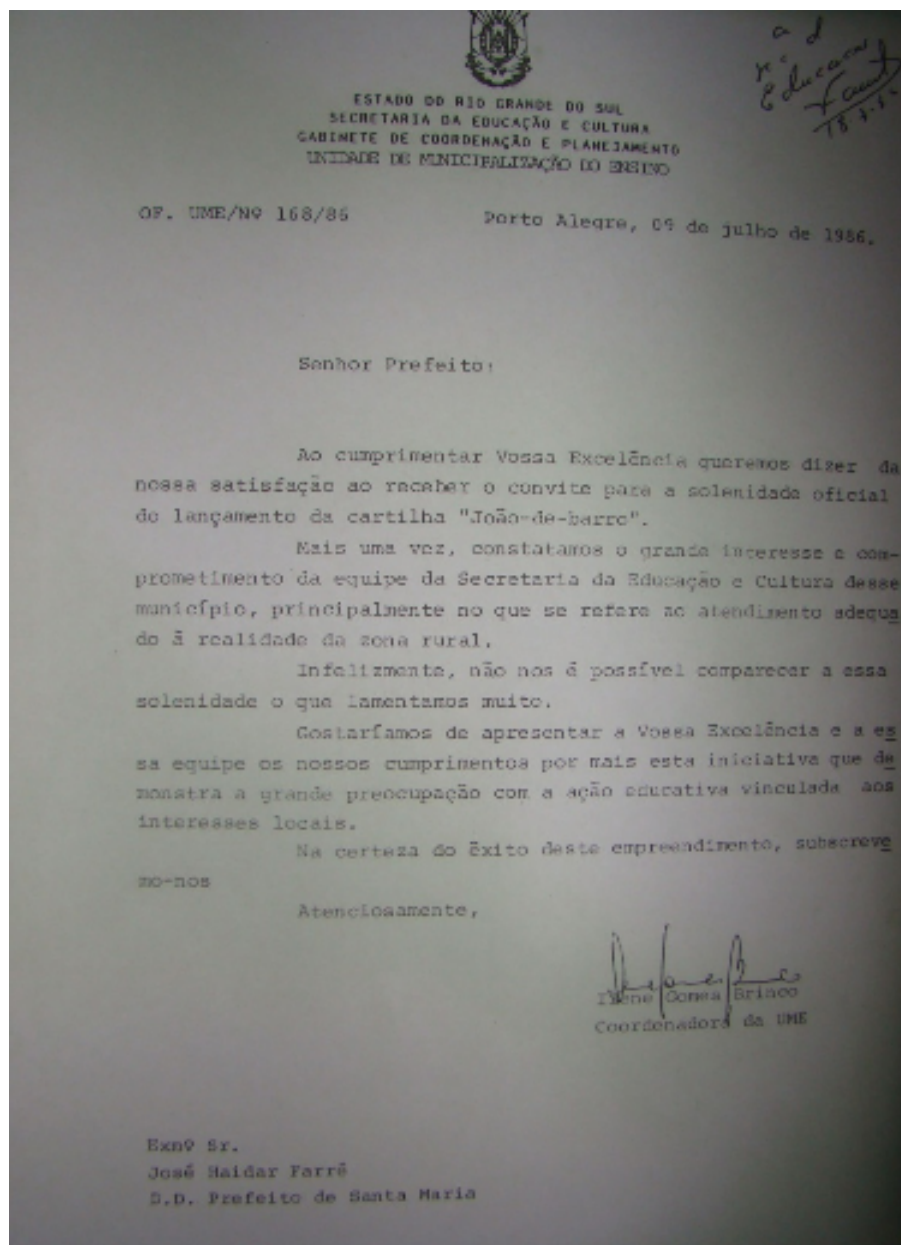


Figura 42: Menção à Professora Cleusa em nome da Unidade de Municipalização do Ensino  
Fonte: Arquivo Pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.

Por seu relato, vê-se a satisfação de seu feito transmitido por suas palavras. A professora Cleusa demonstra no relato a satisfação em ver seu trabalho ser divulgado.

Junto ao exemplar da Cartilha que cada professor rural recebeu, os mesmos foram acompanhados de um “Manual do Professor” (ANEXO E), que contém no seu conteúdo, orientações gerais acerca da construção/elaboração da Cartilha João-de-Barro, assim como, considerações gerais para a utilização e emprego no ensino das escolas no meio rural de Santa Maria/RS.

*Junto com essa cartilha os professores receberam um “Manual do Professor”, que oferecia explicações e orientações para a realização de exercícios, para que elas pudessem fazer junto das crianças. Toda a escrita da cartilha foi feita em manuscrito (figura 43). Toda ela é com a minha letra (Cleusa, entrevista semi-estruturada, 2009).*



Figura 43: Professora Cleusa demonstrando os manuscritos da cartilha

Fonte: Arquivo Pessoal Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin, 2010.

A Cartilha “João-de-Barro” (1984) foi uma possibilidade que o ensino rural da época teve com relação à criação de um material que fosse composto por atividades que contemplassem o lugar de onde se estava “falando”. As professoras alfabetizadoras rurais, por meio das reuniões realizadas, traziam as necessidades do ensino rural e todas as iniciativas foram, na medida do possível, contempladas pela cartilha.

#### **4.4.2 Professora Irene: da concepção à realização de um legado para a Educação Rural**

Precariedade, falta de infra-estrutura, desqualificação dos professores, evasão escolar e baixos investimentos são apenas alguns dos problemas enfrentados pelo ensino rural no Brasil. Não poderia ser diferente no município de Santa Maria, entre as décadas de 1980 e 1990. Somente a partir do ano 2000 é que

a Educação do Campo e/ou a Educação Rural começou a receber projetos de melhoria e investimentos por parte do Governo Federal<sup>20</sup>.

No capítulo II deste trabalho, seção 2.2, realizou-se uma pesquisa aprofundada sobre a iniciativa da criação das escolas núcleo para o Município de Santa Maria/RS, cuja precursora é a Prof<sup>a</sup>. Irene Fernandes dos Santos. Neste momento, o que se pretende demonstrar é a trajetória de colaboradora durante o caminho que a conduziu a elaborar o Projeto Piloto, aprovado e implantado em 1989, no município. Dos quatorze (14) anos que trabalhou junto à Secretaria Municipal de Educação e aos/às professores (as) do ensino rural, os anos de 1988, 1989 e 1990 foram marcos para a trajetória de vida de Irene.

Questionada quanto às razões que a motivaram a elaborar este Projeto, Irene menciona:

*Uma das razões foi a experiência de dez (10) anos em classes multisseriadas, onde pude sentir de perto as dificuldades de compatibilizar as atividades de docência com as atividades administrativas. Na escola nós éramos de merendeira a “faz-de-tudo”. Essa era a realidade que me deparei quando fui para a Secretaria de Educação e tive esse contato mais próximo. Nós tínhamos na época mais de 100 escolas rurais e a legislação vigente previa que o ensino de primeiro grau deveria ser completo e o meio rural não tinha a possibilidade de atender essa exigência legal. A maioria das escolas era de 1ª a 4ª série e quem as atendia, geralmente, era um professor leigo, que não tinha o magistério. Outro fator relevante foi o crescente êxodo rural, que diminuía o número de alunos na escola. As escolas chegavam a ter apenas cinco (5) alunos. Por final, as queixas intermináveis dos professores, que reclamavam da sobrecarga de funções (Irene, entrevista semi-estruturada, 2009).*

---

<sup>20</sup> Em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), publicou o Panorama da Educação do Campo, documento que reúne dados e indicadores do Censo Escolar e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), desenhando o quadro das debilidades da educação oferecida à população do campo (Jornal Letra A, Belo Horizonte, março/abril de 2008 – ano 4 – nº 13).

Neste universo de muitas razões, Irene encontrou justificativa para pensar “saídas” ou “soluções” para amenizar a precariedade destas escolas e minimizar as fragilidades dos professores(as) que atuam no meio rural.

Em nível de Brasil, inúmeros movimentos sócio-políticos passaram a surgir, a partir de década de 90 em busca de medidas sociais e políticas capazes de colocar em evidência a realidade enfrentada por este ensino. Dentre eles, Munarim (2008, p.57-72) destaca a “Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998); as “Diretrizes Operacionais e Plano Nacional de Educação (2002;2001); o “Movimento Nacional de Educação do Campo e o advento do Governo Lula (2003); “II Conferência Nacional de Educação do Campo (2004), entre outros.

Um dos principais desafios para o “pontapé” inicial para a elaboração do Projeto Piloto na época seria a inserção dos precursores nas comunidades envolvidas a fim de ouvi-las, pois escolas menores teriam de ser fechadas para que novas e nucleadas fossem instituídas. No Jornal Letra A, datado de 2008, coloca-se o desafio da implantação das escolas-núcleo, embora a inauguração das mesmas em Santa Maria/RS é anterior a esta data e o princípio de ouvir a comunidade foi respeitado.

Um fator importante para o sucesso da escola-núcleo é que cada comunidade concorde com o fechamento de sua escola e ainda participe do planejamento e acompanhamento do novo estabelecimento. Se a nucleação foi apenas uma opção administrativa, considerada unicamente por conveniência financeira, a articulação entre a vida real e a vida escolar tende a ser perdida (Jornal Letra A, Belo Horizonte, março/abril de 2008 – ano 4 – nº 13).

Levando este pressuposto como guia para a aproximação com as comunidades é que Irene segue em busca das opiniões para iniciar a criação do projeto.

*Agente começou com a sondagem de opiniões com alunos, professores e pais de alunos, perguntando para eles, se caso conseguíssemos construir uma escola maior, onde eles pudessem ter mais professores, mais condições, se os professores estariam dispostos a se deslocar uma distância*

*maior e se pais permitiriam que os filhos fossem de transporte para a escola. Começamos a perceber que a maioria estava se manifestando favorável (Irene, entrevista semi-estruturada, 2009).*

Com as opiniões em mãos, levamos ao atual Secretário de Educação da época, o Prof. Pedro Lecueder Aguirre, na gestão do Prefeito Evandro Behr. Na ocasião, o Prefeito já havia solicitado à Secretaria um projeto inovador para a Educação do município. A idéia, naquele momento, era oportuna.

A partir de então, Irene elabora o Projeto Piloto, que é encaminhado ao Secretário de Educação e ao Conselho Estadual de Educação, que através da Comissão de Ensino de 1º Grau, através do Parecer nº 315/90 e do Processo nº CEE 57/30 (ANEXO G), autoriza, por quatro (4) anos, a partir de 1990, o desenvolvimento da experiência pedagógica “Nuclearização de Escolas da Zona Rural”, primeiramente na Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Valentim Bastianello, na localidade de São José da Porteirinha, Distrito de Dilermando de Aguiar, Município de Santa Maria/RS.

É importante destacar alguns fragmentos da entrevista concedida pela Prof<sup>a</sup>. Irene acerca das dificuldades encontradas pelos professores(as), da procura por parte das famílias, do número de professores(as) participantes, da formação das turmas, das cartilhas utilizadas e das atualidades quanto ao andamento das atividades.

*Uma das primeiras providências que tomamos foi a realização de um treinamento para aqueles professores que iriam trabalhar na escola. Como o número de professores leigos era grande, pedimos para a Prefeitura que contratasse alguns professores, pois tínhamos um “banco de concursados”, podíamos chamar de imediato novos professores. Neste treinamento, colocávamos os princípios norteadores do projeto, a idéia de como seria o funcionamento da escola, levantávamos informações sobre se eles gostavam de trabalhar com o meio rural, adaptando-se, na medida do possível, à realidade.*

*A implantação do projeto previa a participação efetiva de pais e professores. Não seria uma iniciativa feita “de cima para baixo”, era baseado na realidade da região.*

*O funcionamento da escola se dava da seguinte maneira: eram três dias e em cada dia, era trabalhado um currículo diferente. Por exemplo: segunda, quarta e sexta era de 4ª a 5ª série. Na sexta era trabalhada a 6ª série, até fechar o primeiro grau. É o que agente chamava de “currículo por área”. Na terça, quinta e sábado de manhã, era a turma dos pequenos com o “currículo por atividades.*

*Iniciamos com quase 20 alunos. Posteriormente, pessoas que haviam parado de estudar, retornaram para finalizar o ensino fundamental. Eram 22 comunidades atendidas por esta primeira escola-núcleo. Em 1991, criamos a segunda escola-núcleo, a Almiro Beltrame, na localidade de Estância Velha, em Boca do Monte.*

*Inicialmente, tínhamos oitenta (80) professores(as) trabalhando conosco.*

*Quanto às cartilhas, não havia uma específica. Nós tínhamos a Supervisora encarregada da alfabetização, a Profª. Cleusa Alves Denardin. Ela ajudava a selecionar os títulos que vinham do Ministério da Educação. Propúnhamos que as cartilhas não fossem exclusivas, que fossem utilizadas como material de apoio e que os professores construíssem com seus alunos. Foram feitas maravilhas nesse sentido dos métodos.*

*Sobre o andamento do projeto atualmente, não sei como está. Sei que a escola está funcionando, que é um núcleo importante, que a localidade se tornou um Distrito. Uma das minhas premissas é que a escola caminhasse com as próprias pernas, que ela não precisasse de tutela. A escola tem autonomia porque ela é dos pais, dos alunos, dos professores e dos funcionários.*

Atualmente, a partir do contato que se teve com a Secretaria de Educação, durante os dois anos da pesquisa, pode-se perceber que as Escolas-Núcleo possuem orientações e supervisões efetivas de atendimento às escolas. Tem-se ampliado as pesquisas com foco nestas escolas a partir dos estudos e pesquisas de iniciação científica realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/PPGE/UFSM), através do projeto intitulado: “Narrativas e memórias de alfabetizadoras: um estudo sobre as cartilhas utilizadas para a alfabetização nas escolas rurais da região de Santa Maria- RS”, já mencionado no início deste trabalho. Os primeiros resultados da pesquisa podem ser acessados no site do grupo: [www.ufsm.br/gepfica](http://www.ufsm.br/gepfica).

As figuras 44, 45, 46, 47, 48, 49 e 50 permitem visualizar as escolas municipais rurais de Santa Maria/RS e que atualmente colaboram nas pesquisas realizadas pelo GEPFICA sobre a História da Educação no município.



Figura 44: Escola Municipal de Ensino Fundamental Intendente Manoel Ribas – Localidade de Santo Antônio  
Fonte: Arquivo GEPFICA





Figura 45: Escola Municipal de Ensino Fundamental João Hundertmark – Localidade Passo da Ferreira, Distrito de Boca do Monte  
Fonte: Arquivo GEPFICA



Figura 46: Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira – Localidade de Alto das Palmeiras, Distrito de São Valentim (Escola-Núcleo)  
Fonte: Arquivo GEPFICA





Figura 47: Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Maia Braga – Localidade de Passo das Tropas, Distrito de Pains (Escola-Núcleo)  
Fonte: Arquivo GEPFICA



Figura 48: Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Kunz – Localidade de Passo das Tropas, Distrito de Pains  
Fonte: Arquivo GEPFICA



Figura 49: Escola Municipal de Ensino Fundamental Bernardino Fernandes – Estrada Pedro Fernandes da Silveira, Distrito de Pains (Escola-Núcleo)  
Fonte: Arquivo GEPFICA



Figura 50: Escola Municipal de Ensino Fundamental Irineo Antolini – Distrito de Passo do Verde  
Fonte: Arquivo GEPFICA



Figura 51: Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Flora – Distrito de Santa Flora  
(Escola-Núcleo)  
Fonte: Arquivo GEPFICA

A partir da visualização das figuras pode-se perceber a diversidade de cada escola e suas peculiares, onde assumem as características da comunidade na qual estão inseridas bem como as do lugar.

## PERCEPÇÕES FINAIS: DUAS HISTÓRIAS DE REALIZAÇÃO PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Esta seção não tem como objetivo encerrar este trabalho. Pelo contrário, a finalidade consiste exatamente em divulgar os resultados de dois anos desta pesquisa que se utilizou dos estudos já realizados em Pesquisa Qualitativa através do Método Biográfico Histórias de Vida de duas colaboradoras. Retoma-se o título deste trabalho: “O que duas professoras que atuaram no ensino rural têm para nos contar? Lembranças de vida, histórias sobre alfabetização e trajetórias pessoais e profissionais”.

As colaboradoras desta pesquisa deram-nos o privilégio de (re)lembrar parte de uma História da Educação do Município de Santa Maria, permeadas por suas lembranças de escola, seus processos formativos e suas trajetórias educacionais, que se configurou nas categorias de análise, emergidas após a coleta de informações.

“Estabelecer uma aproximação com as histórias de vida de duas professoras que atuaram no ensino municipal rural do município de Santa Maria - RS, a fim de (re)contar duas histórias de atuação no ensino rural, perpassando pelas lembranças de escola, pelos processos formativos e pelas trajetórias educacionais das colaboradoras” apresenta-se como o objetivo geral, a fim de delinear a caminhada realizada por esta pesquisa e demonstrar os “achados” da pesquisa nos resultados alcançados.

Não se encontrou nas colaboradoras, em nenhum momento da pesquisa, “*insites*” de desesperança, de frustração, de desgosto ou de agonia. A este trabalho de pesquisa deu-se vida, cor, movimento através das suas vozes, serenas, convictas, plenas de significados e mais que tudo, realizadas.

Representaram, junto aos seus pares e a comunidade, “Lideranças Docentes” (MOROSINI, 2006), transmitindo a capacidade de ir à busca de transformações em que acreditaram, procurando a todo o momento, qualificar a educação e o ensino rural de Santa Maria/RS.

Nas propostas educacionais que lançaram, definiram-se como “Professoras Empreendedoras” (MOROSINI, 2006), que consiste na capacidade propositiva que os professores adquirem ou despertam a partir da sua prática e por suas atuações

em sala de aula, é possível destacá-las como “Professoras Marcantes” (MOROSINI, 2006). Estes professores são lembrados por toda a vida por seus feitos, pelo carinho e apreço com que trataram seus colegas e alunos, pela vida exemplar e ética que construíram e empregaram durante suas trajetórias educacionais.

Por meio da escolha pelo Magistério, transcendeu as limitações profissionais da época, impostas pela sociedade onde estavam inseridas e por este meio conquistaram outros espaços ao mesmo tempo em que se tornaram mulheres, filhas, mães e avós. A escolha profissional por elas realizada demonstrou-se desde a infância, mobilizada pelas brincadeiras de criança e pelo desejo de ir cedo para a escola.

Quanto à entrada na carreira, foram postas em provação por diversos momentos. No entanto, nem por esse motivo, sentiram-se desmotivadas ou tencionadas a desinvestir na carreira ou abandoná-la. Pelo contrário, o sentimento educacional voltava-se para projetos inovadores e que mais tarde, trariam alegria e investimentos na educação do município. Isto é o que Arroyo (2001) chama de “Ofício de Mestre”.

O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria. Inquietações e vontades tão parecidas, tão manifestas no conjunto de lutas da categoria docente (ARROYO, 2001, p.18).

E através deste sentimento de atuar na coletividade em busca da modificação e da transformação social que as colaboradoras, por tempos definidos, exerceram funções conjuntas na Secretaria Municipal de Educação (SMEd) em Santa Maria/RS em prol de objetivos comuns: qualificar a educação rural do município.

Embora tenham proposto e desenvolvido dois projetos profissionais e de vida: a “Cartilha João-de-Barro” e o “Projeto Piloto de Nuclearização das Escolas Rurais” para Santa Maria/RS, não se tornaram “Super-Heroínas”, tornaram-se “Mulheres Lembradas” pela história.

Os percursos da construção da cultura profissional são múltiplos. Tão múltiplos quanto os percursos da formação humana. Um permanente tecido de muitos fios. Uma permanente escuta e interrogação de vivências e sentimentos. De uma greve, de um encontro, de uma oficina ou reunião pedagógica, de um livro ou de um mestre não aproveitamos apenas consciência, ilustração, lições, mas as respostas que dão às nossas perguntas mais existenciais. Aproveitamos o quanto nestes encontros, lições e trocas, nos mantemos abertos à capacidade de interrogar-nos acerca do que somos como humanos. Como nos construímos, desconstruímos, tentamos de novo. Não é nossa função de ofício? (ARROYO, 2001, p.201-202).

O ofício da humana docência. Um construir-se cotidianamente e desconstruir-se se necessário for. Abandonar idéias ao passo de que novas vão surgindo, ter nas relações humanas o verdadeiro sentido de ser e estar na profissão.

Por muitas vezes e por este motivo, as colaboradoras ofertaram atenção restrita a suas famílias, aos seus entes em prol do compromisso ético, social, moral e político que assumiram ao longo de trajetória profissional. No entanto e nem por este motivo, amargaram ou se arrependeram de suas escolhas. Nas vozes, a frase: “Faria tudo novamente!” é presença constante.

Hoje, embora aposentadas do magistério e da profissão docente, permanecem investindo na profissão, na dedicação para a família, nos projetos pessoais, nos projetos religiosos e no compromisso comunitário.

Utilizando algumas palavras das colaboradoras para elucidar o atual momento de suas vidas, escrevem assim:

*Hoje, depois dessa longa trajetória profissional, preparo-me para a aposentadoria como servidora da UFSM (por idade, mesmo que, neste ano de 2009, complete 15 anos de serviço público federal). Porém, ainda alimento muitos sonhos e tenho novos objetivos, principalmente voltados para a promoção social e para a melhoria da minha qualidade de vida. Pretendo assim: 1) intensificar minha participação comunitária: sou catequista há quase 30 anos, mas desejo muito integrar a Pastoral Social da Paróquia das Dores, que desenvolve várias ações de promoção nas vilas carentes da Paróquia; 2) intensificar minha participação na Casa do Poeta de Santa Maria (CAPOSM) da qual sou sócia-fundadora e desenvolve vários trabalhos sociais e culturais, dos quais pouco tenho conseguido participar devido a indisponibilidade de tempo, em função do meu trabalho na UFSM; 3) organizar e ampliar minha produção poética e publicar um livro solo de poemas; 4) fazer*

*novas pesquisas de cunho histórico (publiquei este ano o livro PAINS, uma comunidade rural: sua terra e sua gente, que presenteei as escolas e as famílias mais antigas do meu distrito natal) e desejo, ampliar essa pesquisa e fazer outras sobre outros temas de meu interesse; 5) continuar praticando yoga, já que, além de me proporcionar bem-estar físico e psicológico, oportuniza-me ótima convivência com pessoas que buscam melhoria da auto-estima e qualidade de vida; 6) participar de excursões, grupos de terceira idade e freqüentar alguns cursos ou oficinas de arte; 7) dedicar-me a família, visitar mais freqüentemente meu filho que reside em Santa Catarina e que já me deu a alegria de ter um lindo neto, o Erick de 7 anos, com quem pouco posso conviver devido ao trabalho e à distância; 8) ministrar, talvez, aulas particulares de reforço a crianças carentes (Irene, relato autobiográfico, 2009).*

*As coisas só acontecem se agente quer. Nós fazemos elas acontecer. No entanto, as dificuldades, os obstáculos estão imersos neste mundo para serem vencidos. Eu não digo que não tive dificuldades em aprender, dificuldades com meus alunos, na escola, mas fazemos acontecer somente se quisermos. Isso para mim é o mais importante da vida. Durante minha trajetória tive muitas dificuldades e uma delas e muito marcante foi quando alfabetizei uma pessoa adulta, com 42 anos, que não sabia a letra A. Disse ele que na firma onde trabalhava iriam colocá-lo na rua se ele não tirasse a carteira de motorista. Disse ele: “preciso de sua ajuda!”. E ajudei da melhor forma possível. Ele vinha das 8 às 10 da noite, muitas vezes eu me sentia cansada, mas não desistimos e em seis meses ele terminou a alfabetização, chegando a parte escrita, a elaboração de pequenos textos. Com oito meses, ele tirou a carteira e veio mostrá-la para mim. Agora, cada vez que ele passa por aqui, ele buzina e mostra a carteira! Essa é a minha profissão, e ela dá presentes pra gente sempre! (Cleusa, entrevista semi-estruturada, 2009).*

Fecham-se estas histórias com as vozes das colaboradoras, Irene e Cleusa. Não hesito, mesmo que em 1ª pessoa do singular neste momento, em dizer o quanto estou agradecida pelo convívio que me foi proporcionado e pela relação de amizade e carinho que teci com as colaboradoras. A elas dedico também este trabalho como forma de agradecimento.

Espera-se que para a Formação de Professores e para a Linha de Pesquisa (LP1) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM) este trabalho

tenha vindo a somar e a enriquecer as pesquisas do campo, uma vez que, a partir da aproximação com as Histórias de Vida destas professoras, é possível mencionar que, independentemente dos obstáculos e das dificuldades encontrada ao longo da formação inicial e continuada, não deixaram de investir na carreira, de sugerir algo novo, de inventar na profissão, mantendo a união entre colegas e acreditando no verdadeiro sentido de serem professoras.

Assim, utilizam-se as palavras da escritora Mia Couto para dizer-lhes “Tchau”, jamais “Adeus”.

*“O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto agente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem presentes no futuro”.*

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura autobiográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e Vida de educadores Rio-grandenses**: narrativas na primeira pessoa (e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **História e Histórias de Vida**: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação e Trabalho (1988 a 1997) – pensando com histórias de vida. In: **Revista Educação – Edição Especial**. Porto Alegre: FAGED/PUCRS, ano XXX, n. Especial, out. 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educadores Sul-Rio-Grandenses**: muita vida nas histórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

AMIGUINHO, Abílio. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? In: **Revista do Centro de Educação. Dossiê: Educação no Campo**. v. 33. n.01, 2008.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora**: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2001.

\_\_\_\_\_. Processos de formação e memória docente. In: DUBAL, Aline Machado [et al]. **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, Pallotti, 2004.

\_\_\_\_\_. Imaginário Social e Formação inicial de professores: tecendo relações entre teorias e práticas educativas. In: ANTUNES, Helenise Sangoi. **Trajетória docente**: o encontro da teoria com a prática. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino, Santa Maria: Pallotti, 2005.

\_\_\_\_\_. Práticas Educativas: investigando a entrada no cotidiano do estágio supervisionado. In: ANTUNES, Helenise Sangoi. **Práticas Educativas**: repensando o cotidiano dos (as) professores (as) em formação. Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação inicial de professores e as artimanhas simbólicas do capital cultural. In: AZAMBUJA, Guacira de. (Org.). **Atualidades e diversidades na formação de professores**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

ANTUNES, Helenise Sangoi [et al]. A formação inicial de professores e a construção dos sentidos de proteção à infância. In: I Curso de Formação de Profissionais da



Educação: A Escola que Protege. **Anais**. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: Gráfica e Imprensa Universitária, 2008, 1ª Ed. 338 p.

ANTUNES, Helenise Sangoi; ÁVILA, Cinthia Cardona de; MARCHI, Thaís Virgínia Borges; PEREIRA, Fabiana Bopp; FARIAS, Graziela Franceschet. **Narrativas e Memórias de alfabetizadoras: um estudo sobre as cartilhas utilizadas para a alfabetização nas escolas rurais da região de Santa Maria- RS**. Santa Maria: UFSM, 2009. Relatório.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1973. p.279.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena S. de. Magistério primário e cotidiano escolar. Campinas: Autores Associados, 1996. In: FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira de. História oral e construção da história de vida. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

AZAMBUJA, Guacira de. Percursos de formação: no entrecruzamento do eu pessoal e do eu profissional. **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3424--int.pdf>>. Acesso em: 16 Jan. 2010.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco; ZANCANELLA, Yolanda. Os desafios da formação dos educadores que atuam no campo. In: **Revista do Centro de Educação. Dossiê: Educação no Campo**. v. 33. n.01, 2008.

BEM-PERETZ. Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992. p.199-213.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4. ed. Porto: Porto, 1994.

BOSI, Éclea. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 7ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BRANCHER, Vantoir Roberto. **Formação, Saberes e Representações: história de vida de Helena Ferrari Teixeira**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de Abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 15 Jan. 2008.

BRASOLIN, Paoline; ECCO, Idanir. Ser escola rural: da historicidade, das características e das representações. In: Simpósio Nacional de Educação, 2008. **Anais eletrônico**. Disponível em: <[http://www.uri.com.br/cursos/arq\\_trabalhos\\_usuario/530.pdf](http://www.uri.com.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/530.pdf)>. Acesso em: 15 Jan. 2008.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: **Educação e Pesquisa**. Vol.28 no I. USP. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 05 Nov. 2009.

CANÁRIO, Rui. Escola Rural: de objecto social a objecto de estudo. In: **Revista do Centro de Educação. Dossiê: Educação no Campo**. v. 33. n.01, 2008.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CATANI, Denice Barbara. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>>. Acesso em: 5 Jan. 2010.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 136p.

DEMARTINI, Patricia. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. **Revista Zeroa-seis**, Florianópolis, 2001. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos6.html>>. Acesso em: 5 Jan. 2010.

**DICIONÁRIO MICHAELIS ON LINE**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em 15 jan 2010.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ESPERANÇA, Joice Araújo; DIAS, Cleuza Maria Sobral. Das infâncias plurais a uma única infância: mídias, relações de consumo e construção de saberes. In: **Revista do Centro de Educação. Dossiê: Educação no Campo**. v. 33. n.01, 2008.

FARAH; Marta Ferreira Santos; BARBOZA, Hélio Batista. **Novas Experiências em Gestão Pública e Cidadania**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. p. 296.

FELLER, Elinara Leslei; ANTUNES, Helenise Sangoi. Maria Helena Guerra: processos formativos e ciclos de vida de uma professora alfabetizadora. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna. **Educadores sul-rio-grandenses: muita vida nas histórias de vida (Org.)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 208 p.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação.** In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato. **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: ARTMED, 2007.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e Didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do formador.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 72 p.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva e MACIEL, Francisca Izabel Pereira. (Org.) **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX).** Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Explicação das Normas da ABNT.** – 15. ed. – Porto Alegre: s.n., 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. **Memórias de leitura e formação de professores.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. (Coleção Gêneros e Formação).

**INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.** IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.** INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 13 Jun. 2009.

**JORNAL LETRA A.** Escolas do Campo: Como superar as dificuldades e os preconceitos. Belo Horizonte, nº 13, ano 4, 2008.

\_\_\_\_\_. **História dos Métodos de Alfabetização: conhecimento ajuda a estabelecer diretrizes metodológicas.** Belo Horizonte, nº 3, ano 1, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

KRAMER, Sonia; BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena**: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes; PELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MARRE, Jacques Leon. História de Vida e método biográfico. In: **Cadernos de Sociologia**: metodologias de pesquisa. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1989. Vol. I, nº 1 (abril de 1989).

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

MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, Memória, História**: Possibilidades, Leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 610 p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Cartilhas de alfabetização e cultura escolar**: um pacto secular. Campinas: Cadernos Cedes, Ano XX, nº 52, 2000.

\_\_\_\_\_. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. In: Conferência promovida no Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 07 Ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano. In: **II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal/RN. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação - História e memória da educação brasileira**. Natal/RN: Núcleo de História e Cultura/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002. v. 1. p. 130-131. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3132.pdf>>. Acesso em: 03 Ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Referências solicitadas e outros**. Mensagem pessoal. Mensagem recebida por mrosario@marilia.unesp.br em 23 jul. 2009.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções

históricas e sociológicas. **Contexto e Educação**, Ijuí, Ano 23, n. 79, Jan./Jun. 2008. p. 47-63.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. In: **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v.33, n.1, p.57-72, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 5 Jan. 2010.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: Nóvoa, António (Org.) **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Buscando o mito nas malhas da razão: Uma conversa sobre educação e teoria crítica. In: KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim e. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 2003.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Laboratório de imagens: histórias de vida e formação de professores. In: AZAMBUJA, Guacira de. **Atualidades e diversidades na formação de professores**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

**ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO**. OIT. Organização Internacional do Trabalho. 2009. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/>>.

PERES, Eliane. **Memórias de Alfabetização**. (Org.) Memórias de Alfabetização. Pelotas: Seiva, 2007.

PERES, Eliane. Desenvolvimento do projeto de Pesquisa Cartilhas Escolares em Pelotas (RS): Organização do Trabalho, Fontes e Questões de Investigação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar. (Orgs.). **Livros Escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (Séculos XIX e XX)**. Pelotas: Seiva, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERROT, Michele. **Os excluídos: operários, mulheres, prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

**PROGRAMA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO NO MUNICÍPIO.** PRADEM. Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino no Município. 2009. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/rel\\_mun.jsp?ACAO=acao2](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/rel_mun.jsp?ACAO=acao2)>. Acesso em: 12 Maio. 2009.

QUADROS, C. de. **As brizoletas cobrindo o Rio Grande:** a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963). Santa Maria: Editora UFSM, 2002.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 20, n. Especial, Jul./Dez. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf> >. Acesso em: 5 Jan. 2010.

RECHIA, Aristilda. **Santa Maria:** Panorama Histórico-Cultural. Santa Maria: Associação Santa-Mariense de Letras, 1999. 312p.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2004.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995.

SANTOS, Irene Fernandes dos. Escola **Núcleo como alternativa para a Educação Rural:** uma análise sócio-histórica de uma experiência pedagógica no Município de Santa Maria - RS. 1993. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1993.

\_\_\_\_\_. **Subsídios Teórico-Methodológicos para o Ensino Rural – Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão: Contexto e Interdisciplinaridade no Ensino Rural (GEPECIER).** Santa Maria: UFSM, 2001.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade.** Campinas, Vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf> >. Acesso em: 5 Jan. 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEEBERGER, Carlos Alberto; FARAGO, Luiz Antonio. **Munimanual compacto de geografia do Brasil:** teoria e prática. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da Infância: evolução do objeto e do Olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, mar. 2001. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf)>. Acesso em: 5 Jan. 2010.

SOUSA, Bernardina Santos Araújo de. Os manuais de conduta e a escrita feminina no início do século XX: o que desvelam as narrativas? **Anais da 31ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT23-4967--Int.pdf>>. Acesso em: 17 Jan. 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. 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: EDIPUCRS, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Os Saberes Docentes e a Formação Profissional**. Petrópolis, Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (Org.) **Educação e Escola do Campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

TRINDADE, I. M. F. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser natural, nacional e mestra**. Queres ler? Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

\_\_\_\_\_. A Infância, a Educação e a Alfabetização como invenções pedagógicas: trajetórias escolares e culturais. In: ANTUNES, Helenise Sangoi Antunes (Org.). **Anais do I Curso de Formação de Profissionais da Educação: A Escola que Protege**. Santa Maria: Gráfica e Imprensa Universitária, 2008, 1ª Edição.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. et al. **A agonia do(a) educador(a) Sul-Rio-Grandense: histórias de vida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

VEIGA, I.; ARAUJO, J.; KAPUZINIÁK, C. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas, SP: Papyrus, 2005, p. 15-51.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A Pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1995.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. In: **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v.8, nº. esp., p. 75-84, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>>. Acesso em: 17 Jan. 2010.

---

**ANEXOS**



**ANEXO A – MATERIAIS CEDIDOS PELA PROF.<sup>a</sup> CLEUSA**

SECRETARIA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
ASSESSORIA TÉCNICA-1983

MÉTODOS E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

MÉTODOS:

Elencamos, inicialmente, quer dizer caricho para se chegar a um fim. Se  
pretende a maneira de conduzir pensamentos e ações para se alcançar um  
fim.

MÓDULO DE ENSINO:

É o conjunto de momentos e técnicas logicamente coordenados, tem  
de em vista dirigir a aprendizagem da criança para determinados objeti-  
vos.

PROCESSOS:

Ação de proceder, maneira de operar, resolver ou analisar.  
Metodologia para o ensino da leitura e escrita.

MÉTODO SINTÉTICO: Parte de sílabas ou sons elementares, parte das pa-  
lavras para o todo. Parte da letra para a palavra. Neste método usamos os  
seguintes processos:

A) Processo Alfabético ou de Síntese:

Consiste em pronunciar o nome das letras separadamente, em se-  
quência e, após, dizer a palavra: Ex: Mal - ma, e, etc.  
Langelotz - Não corresponde ao som das letras na palavra. -  
Poranto, não tem lógica, além de ser mecânico e repetitivo pelo processo.

B) Processo Fônico:

Ganhou novo impulso nas escolas brasileiras com as experiências  
de Maria Montessori.

As fases do trabalho didático, no processo fônico partem da  
aprendizagem das vogais isoladamente, daí virando o trabalho em sílabas -  
de som e representação escrita. Depois faz-se o ensino das consoantes.

Características:

O ensino da leitura se inicia pela introdução das vogais:  
Para se destacar as vogais das consoantes, são elas apresentadas  
em cores diferentes:  
- freqüentemente, recortes ideográficos são usados para fixar:  
- a forma da grafia ( letra ) e  
- o som representado por ela  
As consoantes são apresentadas em grupos pelo mesmo processo -  
utilizado com as vogais.  
- a medida que a criança pratica o movimento articulatório da  
consoante e sua forma gráfica, é levada a combiná-la com as vogais:  
- as palavras formadas obedecem a seguinte graduação:  
- monossílabos  
- dissílabos  
- trissílabos  
- a escrita é um auxiliar da leitura, pois o processo fônico  
opera pela memória auditiva, visual e motora.  
- o desenvolvimento da compreensão é dependente do desenvolvi-  
mento da mecânica, só se iniciando este, quando se pode atingir um primo  
nível.

Desvantagens:

- As muitas experiências de leituras na introdução das vogais, é  
às vezes, trocado pelo padrão silábico - Vogal e Consoante (i, por in e  
por es).  
- introdução das vogais, que serão, logo após, combinadas com as  
consoantes. Estas combinações são feitas com o objetivo simplesmente de

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
ASSESSORIA TÉCNICA / 1983

Treinamento de professores/alfabetizadores do Meio Rural

Processos de Alfabetização:

1) Silábico ou de silabação:

Samuel de Medeiros (século XVIII) criou este processo. De acordo com este, a aprendizagem inicia com as vogais - depois as sílabas. As sílabas são combinadas para formar palavras.

Inicia-se por um traço silábico através do qual a criança percebe que as palavras são formadas por sílabas simples (ta, lu, etc) ou por grupos consonantais (ais, bra, etc).

O aluno memoriza a forma gráfica das sílabas com seus devidos sons.

Características:

- inicia pelo ensino das vogais com a ajuda de recursos ideográficos (representação figurada das idéias por objetos);

- as funções dos consonantes e vogais se fazem da mesma forma;

- cada combinação de consonantes e vogais é introduzida em letras separadas, e com elas são formadas palavras que servem para fixar o padrão silábico;

- aproveita-se do elevado número de necessitates e dissílabos da língua para o treinamento mecânico da leitura;

- o escrito é um processo considerado secundário, servindo aos propósitos de leitura; no que diz respeito à fixação da responsabilidade do aluno.

Vantagens:

- é bastante adequado à língua portuguesa pelo caráter silábico da mesma;

- as letras isoladas e os pequenos textos são convenientes em termos de ao processo relativa flexibilidade podendo o professor promover as adaptações que se fizerem necessárias;

- oferece grande facilidade na área da ortografia;

- partes do processo podem ser utilizadas como recursos auxiliares em todos os métodos.

Sugestões de atividades:

- faça um levantamento das sílabas - chaves;

- proveja o número de lições necessárias ao seu estudo;

- história relativa a sílabas a fim de que os alunos fiquem interessados;

- motivação: apresentação de sílabas aos alunos em cartas ilustrativas de sílabas a serem estudadas;

- fixação: usar vários exercícios, como pedir aos alunos que unam com traços as sílabas em estudo que aparecem repetidamente, em duas colunas com sílabas diferentes.

ex.: ba      ná  
ca      na  
ca      ca

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
ASSESSORIA TÉCNICA - 1088

CURSO: TREINAMENTO DE RECURSOS HUMANOS EM ORGANIZAÇÃO E METODOLOGIA  
DE ENSINO DE ESCOLAS UNICENTRIS

DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

"É o conjunto de processos destinados a facilitar a aprendizagem."

Divisão: geral e especial

Origem: Didaktik - arte de ensinar

Atualmente - ciência e a arte de ensinar

Séc. XVII: surge a 1ª obra sistemática "Didática Magna" com Comenius, o pai da Didática.

Elementos básicos:

- . professor
- . matéria
- . método
- . objetivo

Importância do Professor:

- . Valor da formação profissional.
- em relação ao indivíduo educando
- em relação às responsabilidades sociais
- em relação à importância capital.

Requisitos pessoais para o Magistério:

- a) Vocação
- b) Elementos da vocação
- c) Vivências indispensáveis

Ética profissional:

"É o compromisso de o homem exercer a sua profissão respeitando o seu semelhante nesta profissão que exerce." Imínio Mervi.

Ética profissional do professor:

Referir-se aos deveres com o Estado social atual, acompanhando a evolução do mesmo e o seu progresso.

Características do:

Professor Ideal: . deve ser almas

CURSO DE ALFABETIZAÇÃO

DIDÁTICA DA MATEMÁTICA

1) Importância da Matemática:

A importância da Matemática, hoje é bem maior do que antigamente. O desenvolvimento da ciência e da técnica exige maior conhecimento matemático do mundo de hoje; de modo geral, podemos dizer que poucas ciências modernas podem ser ensinadas e aprendidas sem o auxílio da Matemática. O ensino da Matemática, atualmente, tem uma estrutura determinada, pois permite à criança uma participação ativa, procurando atender às diferenças individuais, dando grande realce ao trabalho concreto e unificado. É importante que haja uma preocupação no que diz respeito à flexibilidade no conteúdo e nível das crianças.

A Matemática com sua orientação faz com que as crianças procurem resolver na vida real situações econômicas, fazendo compras, realizando trocas, etc.; a Matemática ajude no desenvolvimento do indivíduo, mostrando sua influência na indústria, comércio, no progresso do país, sob o ponto de vista financeiro, etc.

No ensino da Matemática, a aplicação social e os aspectos criativos devem estar presente no desenvolvimento das atividades práticas.

Ao ensinar Matemática, o professor, para alcançar os objetivos deve usar todos os recursos possíveis para manter presente o interesse e a compreensão do aluno, pois são fatores indispensáveis à eficiência da aprendizagem. Além disso, o professor como orientador do aluno deve oferecer-lhe oportunidades para: formar o hábito de pensar, desenvolvendo o raciocínio, adquirindo mais segurança e chegando à redescoberta; e desta maneira intensificando o papel formativo da Matemática. É através das redescobertas que a criança chega à generalizações, conclusões, etc.

É indispensável observar que a vida do indivíduo, desde o momento de sua concepção é marcada pela presença da Matemática; e por isso não falar nos horários, nas quantidades de alimento e substâncias contidas, despesas, viagens, vencimentos, diversões, educação, etc.

A aprendizagem deve ser desenvolvida de maneira significativa, para que a criança sinta a necessidade dela, na solução dos problemas de sua própria vida. Também o ensino moderno da Matemática auxilia grandemente a criança na formação de hábitos e atitudes.



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
ASSESSORIA TÉCNICA / 1984

Curso de Alfabetização:

Considerando que ler e escrever são atividades que se resumem em movimentos, e que a 1.<sup>a</sup> fase do aprendizado é predominantemente mecânico, isto é, de atividades motrizes, deverá o professor:

- a) relacionar os alunos, procurando agrupá-los de acordo com as deficiências verificadas em testes aplicados e observações feitas;
- b) controlar o grupo, mas sem descuidar do estudo de cada criança, isoladamente, de modo a conhecer as causas de suas deficiências;
- c) considerar a predominância das atividades manuais e procurar a atividades que estimulem uma razoável motivação (jogos, exercícios físicos, principalmente os que incluem movimentos respiratórios e de equilíbrio, brinquedos ao ar livre, etc), possibilitando às crianças, uma boa oxigenação dos centros nervosos;
- d) considerar o problema fadiga, não permitindo atividades que utrapassem de 15 a 25 minutos;
- e) escolher o método de aprendizagem de leitura mais adequado à criança, considerando as deficiências que apresenta, através, sempre de uma boa objetivação tanto para a linguagem, como para o matemático e conhecimentos gerais;
- f) procurar uma boa motivação para todas as atividades da classe no sentido de interessar a criança em tudo que tiver de fazer;
- g) procurar o fim utilitário de todas as atividades realizadas;
- h) analisar as deficiências verificadas, podendo traçar o perfil do aluno e da turma com as médias de cada prova e com o total atingido por aluno, bem como o quadro com a análise das deficiências;
- i) aplicar os exercícios corretivos, e par da aprendizagem de leitura e da escrita, quando não se tratar de crianças em condições tocais de imaturidade;
- j) tratando-se de crianças imaturas, exercitá-las durante dois meses em atividades pré-escolares, antes de iniciar a aprendizagem de leitura e escrita.

Elaborado pela professora Clouse Alves Denardin - Supervisora Educacional responsável pela 1.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> grau.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
ASSESSORIA TÉCNICA / 1984

Curso de Alfabetização:

Período de desenvolvimento rápido:

Objetivos:

- despertar o interesse pela leitura;
- ampliar conhecimentos, enriquecer e ampliar o vocabulário infan-  
til;
- conseguir a fixação do som das sílabas;
- assegurar a prática da leitura, promovendo a corrigida mais rãdi -  
tes como: emissões, repetições, movimentos regressivos, substituições;
- desenvolver bons hábitos de leitura silenciosa e oral;
- aproveitar as experiências que indiretamente o 1º livro pode pro-  
porcionar.

Atividades sugeridas:

- 1 - Preparação para a leitura;
- 2 - Leitura silenciosa dirigida e comentada;
- 3 - Leitura oral com fins específicos;
- 4 - Atividades relacionadas para fixação e compreensão de livro bñ-  
sico.

Observações:

É importante seguir as passagens de leitura e dedicar o tempo neces-  
sário para atingir a finalidade que é predominantemente: compreensão do  
texto lido. Quanto a fixação da ortografia, dependerá da atenção que o  
professor dar aos exercícios espaciais e intonsivos, não se esquecendo,  
ainda de torná-los interessantes e dá-los de acordo adequado.

Não importa o tempo gasto, o que realmente importa é que a leitura  
não seja mecânica; deve ser, isto sim, entendida. Só assim a criança ter-  
rá feito leitura.

Obra consultada Nova Edição - Português Brasileiro.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
ACERTECHA TÉCNICA 7/1984

Cursos de Alfabetização:

Período Inicial:

Considerações Gerais:

O que caracteriza o período inicial é a sistematização do ensino de leitura e a introdução da cartilha. Constatou-se prolongamento de fase anterior, no caso, de período preparatório, onde as crianças já tiveram suas experiências de leitura "incidental" e muitas outras, necessárias à alfabetização propriamente dita.

O que é vital para esta fase é a escolha do método.

Objetivos:

- 1) Motivar a interação por livros, histórias e gravuras.
- 2) Fornecer hábitos e habilidades fundamentais do processo de ler.
- 3) Desenvolver as habilidades de reconhecer palavras de contextos e isoladamente.
- 4) Habilitar a criança a ler um parágrafo completo e não palavra por palavra.
- 5) Desenvolver a habilidade de compreensão através da leitura silenciosa.
- 6) Adquirir habilidades de leitura oral.

1 - Atas básicas de leitura:

Para iniciar a aprendizagem de leitura, deve-se estabelecer prioridade em todos os recursos disponíveis. O modo é assegurar um progresso sem pressões sobre a criança.

Necessário se torna, pois, que o professor esteja às dificuldades da criança e seu desenvolvimento, fator esse, essencial à aquisição de leitura.

Para elaborar um programa de leitura, o primeiro passo será diagnosticar as necessidades das crianças. Para tanto, o professor deve, também, levar em conta as várias condições e atividades, a fim de as facilitar e melhorar para cada criança, observando a natureza de sua aprendizagem.

2 - Atas básicas para as atas de leitura:



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
ASSESSORIA TÉCNICA / 1964

Curso de Alfabetização:

Sugestões de Atividades para desenvolver:

A) Coordenação Motora:

a) Esquema corporal:

- "Sigam o General": o professor é o general e as crianças seguem suas ordens:

- Todos batendo palmas;
- Todos mexendo os dedinhos das mãos;
- Todos levantando a perna direita, etc.
- Vamos cantar, fazendo o que a música nos diz:

Cabeça, ombro, perna e pé...

Olhos, ouvidos, boca e nariz...

Esta é minha cabeça,  
com ela posso pensar,  
nela tenho cabelos,  
que já sei pentear.

Posso com braços e mãos,  
trabalhar e brincar,  
e com as pernas e pés,  
muitos pulos posso dar.

Com os ouvidos escuto,  
com o nariz posso cheirar,  
com os olhos enxergo,  
com a boca posso falar.

Penho a mão na cintura,  
e vira prá cá, prá lá,  
mexo o corpo inteiro,  
danço, danço até cansar.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA PASTA  
SECRETARIA DO MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
ASSESSORIA TÉCNICA / 1994

Cursos de Atualizações:

Sugestão para ficha de acompanhamento e informações:

1ª série \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Unidade: \_\_\_\_\_

Das situações de aprendizagem vivenciadas no decorrer deste bimestre, cite, pelo menos: \_\_\_\_\_ Demandas/questões

- 1 - Revista individual:
  - ( ) sempre
  - ( ) muitas vezes
  - ( ) poucas vezes
- 2 - Utilize o material assimilar corretamente:
  - ( ) sempre
  - ( ) muitas vezes
  - ( ) poucas vezes
- 3 - Diga, com atenção, e profereça a os colegas:
  - ( ) sempre
  - ( ) muitas vezes
  - ( ) poucas vezes
  - ( ) raramente
- 4 - Realize as tarefas propostas em aula:
  - ( ) independentemente
  - ( ) com relativa dependência
  - ( ) com dependência
- 5 - Discrimine semelhanças e diferenças através dos sentidos:
  - ( ) sim
  - ( ) não
  - ( ) em parte
- 6 - Esteja o devendo com igualdade:
  - ( ) sem facilidade
  - ( ) mais ou menos
  - ( ) com dificuldade
- 7 - Identifique as partes do corpo:
  - ( ) sim

PRÉFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
ASSESSORIA TÉCNICA / 1984

Curso de Alfabetização:

A leitura e a escrita na 1.ª série passa por três estágios que são:

- 1º) Período Preparatório;
- 2º) Período Inicial;
- 3º) Período Intermediário.

Período Preparatório:

a) Objetivo Geral:

Conhecer a criança e promover a maturidade dos fatores essenciais à leitura e à escrita, desenvolvendo interesses e habilidades específicas, de acordo com a necessidade de cada aluno.

b) Objetivos Específicos:

Ao final do Período Preparatório, os alunos deverão ser capazes de:

- adquirir habilidades de: recorte, colagem, pintura, desenho, movimentos corretos na escrita, discriminação visual e auditiva, coordenação viso-motora, criatividade, análise e síntese;
- adaptar-se sob o ponto de vista emocional e social, ao grupo classe;
- adquirir prontidão para desenvolver atividades relacionadas com a alfabetização e ao aprendizado da matemática;
- adquirir hábitos de ordem e saber ouvir;
- participar com interesse das atividades de classe.

c) Considerações Gerais:

A aprendizagem da leitura e da escrita depende de fatores numerosos. Estes nem sempre estão presentes ou suficientemente desenvolvidos quando a criança entra na escola. Por isso, "antes do início da alfabetização, deve ser realizada uma exercitação sistemática e graduada, visando ao desenvolvimento das diferentes aptidões e atitudes (prévias) prévias à aquisição da leitura e da escrita."

"Estar pronto" para iniciar a alfabetização significa ter atingido determinadas condições de maturidade fisiológica, emocional e social. O professor não pode deixar de considerar o problema moral que

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
ASSESSORIA TÉCNICA - 1984

Método Misto

ABELHINHA

I - CARACTERÍSTICAS:

- 1 - Considera a palavra ilustrada como ponto de partida destacando o som inicial.
- 2 - Baseia-se na auto-descoberta do aluno: procurar, descobrir para aprender, é a lei do método natural.
- 3 - O professor atua como orientador da aprendizagem devendo a criança trabalhar sozinha, sendo toda tarefa realizada espontaneamente.
- 4 - Leva a criança a estabelecer a relação imagem-som-símbolo.
- 5 - Proporciona uma rápida aprendizagem de leitura escrita, permitindo que cada criança se desenvolva segundo suas possibilidades.
- 6 - Com o conhecimento de poucos símbolos o aluno escreve qualquer palavra ou frase.
- 7 - É incentivado o espírito de colaboração uma vez que as crianças que avançam com rapidez podem auxiliar os mais lentos.
- 8 - - Permite o uso de letra cursiva ou script (a critério do professor) desde que o desenho que ilustra a palavra-básica se adapte ao traçado da letra.
- 9 - Não há determinação específica à data de início e término do trabalho.

II - MATERIAL NECESSÁRIO:

- 1 - Alfabeto ilustrado: (que formará o quadro mural)  
Dimensões: 25cm x 20cm.  
Dimensões do desenho do centro 14 cm x 14 cm.
- 2 - Alfabeto ilustrado (para os alunos)  
Dimensões: 15cm x 15cm  
Deverá ser, em tamanho menor, igual ao material que forma o quadro mural.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
SECRETARIA DO MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
ASSESSORIA TÉCNICA / 1984

CURSO DE ALFABETIZAÇÃO

INTRODUÇÃO DOS NÚMEROS DE 1 A 10:

A criança aprende o conceito de "um", através repetidamente para um objeto de um elemento e convidado alguém dizer, "Isso é um, aquilo é um", etc há um" e assim por diante.


Depois, ela compara, mentalmente, um conjunto que sabe ter a propriedade numérica um com o conjunto desconhecido, a fim de determinar se esse novo conjunto é também um conjunto de um elemento.

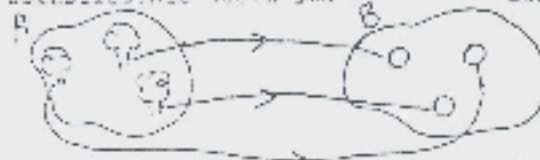
Em geral, a maneira de definir um número natural específico para uma referência consiste em selecionar um conjunto com uma determinada propriedade numérica e dizer que o conjunto tem aquela propriedade numérica.

Por exemplo: Se perguntarmos a uma criança o que é o número três, ela responderá: três é o número três  $\frac{3}{3}$ . Mostrará um conjunto com três elementos definindo o número três.

Podemos então dizer que todos os conjuntos que combinarem um a um com o conjunto considerado também terão aquela propriedade numérica.

Ex: 1   $U \rightarrow$  correspondência numérica (atributo)  $\{3\}$

Verifique-se após que o conjunto  $U$   tem a mesma propriedade numérica de  $A$ , estabelecendo nesta uma correspondência um a um.



E assim ensinam-se a criança a estabelecer outras correspondências a fim de aprender outras numéricas.

Obs.: Uma das primeiras coisas a ensinar é distinguir quando um conjunto tem "mais elementos", "menos elementos" ou "tantos elementos quanto" um outro conjunto. A criança verifique essas relações através da correspondência um a um.

- Os números também podem ser introduzidos através de jogos com as peças lógicas de Michas. Por exemplo para o numeral três, o conjunto das peças redondas pequenas e finas, o conjunto das peças quadradas e finas, etc. Forneça a correspondência um a um dos elementos das pedras.



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
ASSESSORIA TÉCNICA / 1994

CURSO DE ALFABETIZAÇÃO

NÚMEROS ORDINAIS:

Podem ser introduzidas por meio de histórias, dramatizações, poesias. O professor conta histórias cujos diálogos vão se sucedendo em situações semelhantes. Ao término de 4º diálogo, os alunos participam da história. Na história de D. Baratinha, por exemplo, os alunos passam a responder às perguntas de Baratinha, a cantar a cançãozinha, a imitar as vozes dos animais. Como o objetivo é ensinar números ordinais, cartazes com figuras e situações para colocar números podem ser apresentados.

D. Baratinha

Dona Baratinha era rica e queria se casar.

Um dia vestiu-se bem e amarrou uma fita nos cabelos. Pôs seu dinheiro numa caixinha, debruçou-se à janela da sua casinha e começou a cantar:



Quem quer casar  
Com a Senhora Baratinha  
Que tem fita no cabelo  
E dinheiro na caixinha

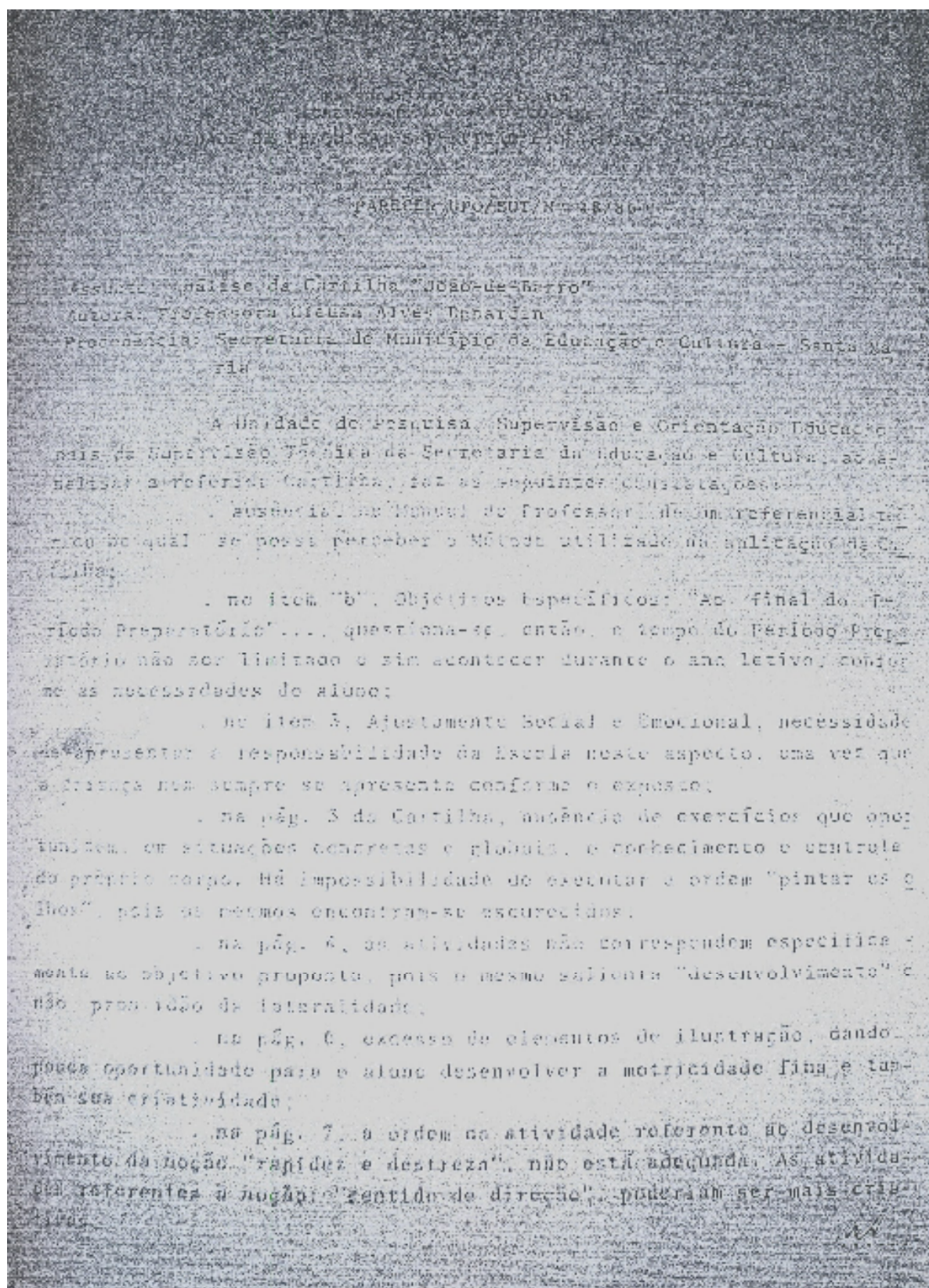
Um menino vinha pela estrada e foi o primeiro bichinho que ouviu o canto da Baratinha (mostrando o cartaz e encorajando o canto "1"), parou e disse:

- Senhora Dona Baratinha, quer se casar comigo?

Dona Baratinha perguntou:

- Como é sua voz?

## ANEXO B – PARECER UPO/SUT/Nº 18/86-4





Ofício: 060/2017/Nº 18796,2

- na pág. 9, da ordem, as situações apresentadas não merecem a mais de uma interpretação;
- na pág. 10, os desenhos não coincidem com a ordem, pois a figura funda está implícita e não explicita, conforme situações apresentadas. Além disso, há muito de branco nas linhas, apontando a direção a seguir, direções opostas e demais adequadas para o traçado das letras (exemplo 2º exercício);
- na pág. 12, as situações nos desenhos não coincidem com as ordens. Exemplo: nos objetos retangulares, um deles apresenta a coluna e o outro não; nenhum dos laços de fita apresenta se assemelha ao mesmo tamanho;
- na pág. 14, desproporção do desenho da abelha em relação aos demais desenhos;
- na pág. 15, "Formas em conjunto exatamente igual ao modelo", é impossível a realização dessa atividade;
- na pág. 17, a ordem dá chance ao aluno de trabalhar conforme a sua imaginação;
- na pág. 18, dificuldade na execução da ordem, uma vez que a criança deverá desenhá-la, utilizando as partes já desenhadas. (Sugere-se que seja trabalhado a análise antes da síntese);
- na pág. 20, "desenvolvimento da noção: análise", as ordens estão confusas;
- na pág. 21, a ordem em si confunde, porque não chama-se a atenção ao desenho, ora à palavra destacada. Também, acontece, nas duas primeiras sílabas, problema nos sílabas iniciais, em relação às palavras destacadas, ca cavalo (sem aberto) e cara (sem fechado), hond (sem fechado) e hota (sem aberto). "Paradinho", que se parece nesta e em outras páginas, não tem respaldo fonológico, pois trata-se de sílabas;
- na pág. 22, é necessário verificar a ordem da atividade que se refere ao início das palavras, em relação à separação de sílabas das palavras "guaiaca" e "guarda";

et



ESTADO DO LÍNGUA E LÍNGUA  
LÍNGUA E LÍNGUA E LÍNGUA

10/01/87

- na pág. 26, necessidade de uma apresentação com maior espaçamento entre uma vogal e outra. Maior cuidado com a apresentação das palavras, cujo conceito sempre vogal. Exemplo: estada, estava, estou. A mesma observação é válida para a pág. 27;
- na pág. 31, a ordem está incompleta;
- na pág. 32, ordens incompletas;
- na pág. 35 e demais páginas, as frases são todas. Isso cria a palavra-chave;
- na pág. 36, atividade n.º 1, há desproporcionalidade nos desenhos. Exemplo: o desenho da ave em tamanho maior do que o desenho da voz. Na atividade n.º 3, para ver completa o desenho deve anteceder a frase;
- na pág. 50, houve falha na separação da sílaba da palavra "correio" (atividade n.º 3);
- na pág. 55, a ordem que corresponde a atividade n.º 3 está confusa;
- na pág. 75, a frase "Fábio tema muito", contraria as campanhas realizadas;
- na pág. 101, atividade n.º 4, a segunda frase não está correta, pois o chibarrão é feito de erva e não a "A erva é do chibarrão";
- na pág. 135, a palavra-chave não apresenta a situação "plá" e sim "plão", não atendendo às exigências da fonética.

OBSERVAÇÕES FINAIS:

- Sugere-se que a autora observe alguns aspectos na cartilha como:
  - apresentação com seqüência, nas frases, a partir da palavra-chave;
  - frases com sentido real para a criança;
  - atividades variadas para a fixação das palavras;
  - frases relacionadas com as palavras estudadas;

21



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Parâmetros UPO/SUT/XA 18/86-4

- ... a partir da sequência nas frases, a criança não apresentará dificuldade de leitura;
- ... a partir do uso do dente de mármora, a criança não apresentará dificuldade de separar a palavra da sílaba e o uso "separar as sílabas das palavras". Exemplo: pag - 139, atividades nº 40, "Separe as pedacinhos".
- ... as dificuldades "r", "x" (inicial) e "r" (intermediária) devem ser trabalhadas com maior espaçamento de tempo em la série, trabalhar o "x" apenas com o som de "ch" devido à profundidade e dificuldades da Língua Portuguesa;
- ... revisão dos desenhos e ilustrações;
- ... trabalho com a elaboração, compreensão e interpretação de textos;

... a separação com espaços maiores contribuir para maior compreensão pela criança e melhor estética da cartilha.

Conforme as constatações acima expostas, somos de parecer que a cartilha em apreço seja revisada e reelaborada e, após, analisada por técnico especializado no assunto.

Porto Alegre, 3 de setembro de 1988.

*Lara Oliveira Einloft*  
Lara Oliveira Einloft,  
Assessora Técnica-UPO/SUT.

A Consideração Superior,


*Margarita de Paula Loch*  
Margarita Margarato de Paula Loch,  
Coordenadora da UPO/SUT.

De acordo. Encaminhe-se à UME.

Em: 14.10.88

*Veny Eliza Borba Almeida*  
Veny Eliza Borba Almeida,  
Supervisora Técnica.

## ANEXO C – DOCUMENTO DO CERIMONIAL OFICIAL DE LANÇAMENTO DA CARTILHA “JOÃO-DE-BARRO”

	Estado do Rio Grande do Sul Prefeitura Municipal de Santa Maria Secretaria de Município da Educação e Cultura
Solemnidade de	LANÇAMENTO DA CARTILHA "JOÃO-DE-BARRO"
Local:	Centro Cultural
Data:	10,07,86
Horário:	18 horas e 30 minutos
- C E R I M O N I A L -	
<p>" Ser criança é ser espontâneo...</p> <p>É viver intensamente cada momento...</p> <p>É desajar o minuto seguinte na realização do de agora.</p> <p style="color: red;">"Ser criança é viver um sonho feliz, uma das mais belas fases da vida."</p>	
<p>É, ao pensando na criança, no seu desenvolvimento integral como pessoa responsável e consciente que, a Administração José Heider Farret deu prioridade a Educação da base em suas metas educacionais, dinamizada pela Secretaria de Município da Educação e Cultura.</p>	
<p>Procurando atender as dificuldades encontradas na alfabetização do aluno carente da Zona Rural e, visando um contato mais direto com o seu real convívio, estudou-se uma possibilidade, junto à comunidade rural, professores, alunos e Secretaria de Educação de Santa Maria, para criar-se uma Cartilha que realmente estivesse no alcance do cotidiano do aluno.</p>	
<p>Foi então que, resultado de esforços conjuntos, surgiu a "Cartilha João-de-barro".</p>	
<p>1) Neste momento, a Senhora Secretária de Educação, Professora Onilêda Maria Denardin Visentini, fará o Lançamento Oficial da "Cartilha João-de-barro".</p> <p style="text-align: center;">(esperar a Onilêda usar da palavra e o Sr. Prefeito receber a Cartilha)</p>	
<p>Neste momento o Exmo.Sr. Dr. José Heider Farret, Digníssimo Prefeito Municipal procede a entrega oficial da Cartilha João-de-barro à professora de 1ª série Sra. <u>Bárbara Rosa de Almeida</u> do Distrito de <u>Barro do Monte do Escola Municipal de 1ª Grau localizada em</u></p> <p style="text-align: center;">(esperar o Prefeito fazer a entrega da cartilha)</p>	





Estado da Al. Cidade de SM

Prefeitura Municipal de Santa Maria

Secretaria de Município da Educação e Cultura

2) A Senhora Secretária de Educação, Prof<sup>a</sup> Onileide Maria Denardin Viventini faz a entrega ao Sr. Prefeito Municipal de um exemplar da Cartilha João-de-barão.

3) A Diretora Geral da Secretaria de Município da Educação e Cultura, Prof<sup>a</sup> Alair Rósis, procede a entrega ao <sup>representante da UFSM.</sup> representante da UFSM. Sr. \_\_\_\_\_

4) A Professora Maria Elena da Silveira, Coordenadora de Educação da SMEC no Coordenador da 7ª Coordenadoria de Educação.

5) A Professora Cleusa Alves Denardin, Supervisora de Alfabetização da SMEC é Delegada de Educação de 1ª DE.

6) A Professora Maria Fátima Santiago, Supervisora de Língua Portuguesa da SMEC é Diretora de FIC.

7) A Professora Cristina Russo, Supervisora de Educação Artística da SMEC é representante do CEPERS - Núcleo Santa Maria.

8) A Professora Cleusa Alves Denardin à Professora Rógina Maria Miolo Soriano, professora da UFSM, apresentadora da Cartilha.

9) A Senhora Secretária de Educação, às Secretárias de Educação dos Municípios vizinhos.

(ver quais estão presentes e esperar a entrega a todos elas)

10) Usará da palavra, neste momento, a Supervisora de Alfabetização da Secretaria de Mun. de Educação e Cultura, Prof<sup>a</sup> Cleusa Alves Denardin.

(esperar a Cleusa falar)

11) A Professora Elisabeth Nochem da Rocha, da Escola Percila Rocha Martins de Dilermando de Aguiar, fará uso da palavra em nome dos professores do meio rural, que atuam na 1ª série do 1º grau.

(esperar a professora falar)

12) Os alunos do Meio Rural, agradecem ao Sr. Prefeito, através de uma mensagem.

(esperar os alunos entregarem a mensagem do Sr. Prefeito)



Estado do Rio Grande do Sul

Prefeitura Municipal de Santa Maria

Secretaria de Município da Educação e Cultura

13) Os alunos de Zona Rural prestam aos homenagens e agradecimento a Sra. Sra. Secretária de Educação.

(esperar o aluno falar ao microfone e o aluno entregar flores à Sra. Secretária).

14) Neste instante, o agradecimento dos professores do Meio Rural, também, a Supervisora de Alfabetização, Professora Cláudia Denardin.

(esperar o professor do Meio Rural, proceder a entrega da flor a professora Cláudia).

15) Sua Excelência, Prefeito Municipal, usará da palavra neste momento.

(esperar o Prefeito falar)

16) Convidamos as autoridades e a todos os presentes, para assistirem o desdobramento da fita inaugural da sala destinada no Conselho Municipal de Educação, neste mesmo local, que será entregue aos Conselheiros, nesta oportunidade. Por sua vez, PREFEITO MUNICIPAL, Acompanhado da Sra. SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA E O MAGISTRO RUIZEL DE OLIVEIRA

## ANEXO D – DEMONSTRATIVO DA CARTILHA “JOÃO DE-BARRO”



PREFEITO MUNICIPAL  
Dr. José Haidar Farret

SECRETÁRIA DE MUN. DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
Profª Onileida Maria Denardin Visentini

DIRETORA GERAL  
Profª Alair Rossi

ASSESSORIA TÉCNICA  
Profª Janete Lourdes Soprano  
Prof. Ricardo Halfen da Porciúncula

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO  
Profª Maria Elena da Silveira

# João-de-Barro

Período Preparatório  
e  
Cartilha



ELABORAÇÃO

Profª Cleusa Alves Denardin  
Supervisora Educacional - SMI C

ILUSTRAÇÃO

Profª Dilma Freitas dos Santos  
Profª Suzana Madalosso  
Profª Jeanine Viero Multi  
Profª Silvia Maria Pereira Camargo

MANUSCRITO

Profª Cleusa Alves Denardin

CAPA

Profª Dilma Freitas dos Santos  
Profª Jeanine Viero Multi

COLABORAÇÃO ESPECIAL

Professores do Meio Rural

DIAGRAMAÇÃO

Profª Maria Cristina de Oliveira Russo

(C) Copyright Prefeitura Municipal de Santa Maria  
Direitos Reservados Administração José Haidar Farret.

- Após o término da gestão atual os direitos reservados retornam ao autor.

1ª Edição - 1986

D 391 Donardin, Cleusa Alves

João-de-barro: período preparatório  
e cartilhas - Santa Maria: Prefeitura  
Municipal, 1986.

126 p.

Suplementado pelo manual do professor

1. Comunicação e Expressão - 1º Grau.
2. Linguagem - 1º Grau. I. Título.

CDD 372.6  
001.54

CDU 372.41  
372.46

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Marlene  
Castilho CRB 10/744.

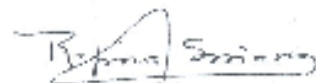
## APRESENTAÇÃO

No presente trabalho evidenciamos a preocupação do(s) autor(s) na busca de alternativas para minimizar os problemas de evasão e repetência no processo de alfabetização.

Não nos cabe analisar o mérito da elaboração de uma cartilha e dos demais fatores que decorrem de tal feito, mas sim a necessidade dos professores (muitas vezes iniciando sua carreira na educação) e que atuam principalmente no meio rural e periférico urbano, de possuir algo concreto que os subsidie e instrumentalize e possam coeracionalizar o processo de alfabetização.

Destacamos também a preocupação do(s) autor(s) na organização das palavras-chaves, baseadas numa "pesquisa do universo vocabular" da população a que se destina.

Esperamos a partir daí, que o professor no seu dia-a-dia da sua sala de aula, venha possibilitar a seu aluno, através da reflexão, da criticidade e da criatividade, a percepção do mundo em que vivem. Pois acreditamos que "o núcleo da alfabetização é uma fala que virou escrita, uma fala social que virou escrita pedagógica". (Brandão).



Regina Maria Melo Soriano,

Profª Assistente do Departamento de  
Metodologia de Ensino/Centro de Edu-  
cação/UFPA.

## ÍNDICE

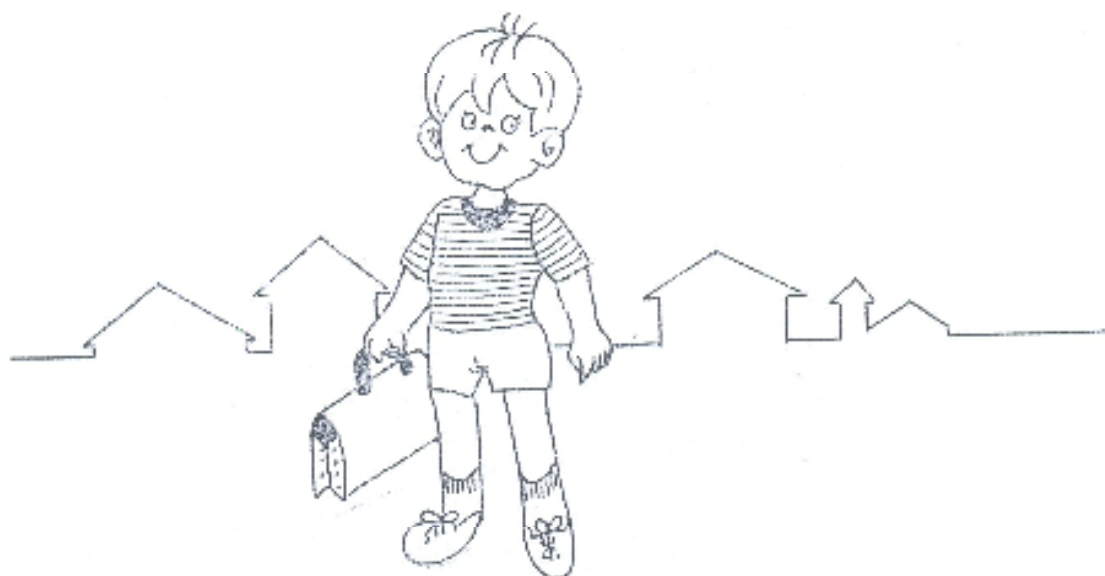
Período Preparatório	3 a 24	anzol	90
a	25	zabu	93
e, i	26 a 27	horta	96
o	27	árvore	99
u	28	ongico	102
aa, ui, eu, oi, ou	30 a 34	galinha	105
vaca	35	agude	108
cavalo	38	palanque	111
lato	41	missa	114
tabuleta	44	brasa	117
burro	45	graveto	120
varrete	48	mongueira	123
rêdea	52	espiga	126
arado	55	animal	129
dama	58	caixa	132
maiz	61	placa	135
para	64	campo	138
novilho	67	taquera	141
avelha	70	guaiaca	144
sabidá	73	galpão	147
foice	76	rã	150
cebola	78	arroz	153
galeiro	81	honera	156
machado	84	sãos do x	158
conjica	87	mensagem da autora	162

## Período Preparatório

→ Desenvolvimento da noção:  
esquema corporal.

No desenho:

- Pintar os olhos.
- Marcar com uma cruz a boca.
- Colocar um x nas pernas.
- Circular a cabeça.

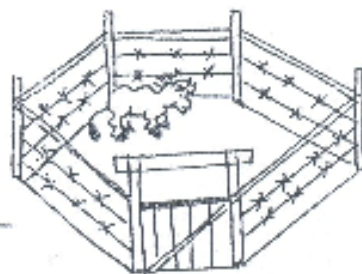


→ Desenvolvimento da noção:  
lateralidade.

. Circular o gato que está à  
esquerda da mamadeira:



. Riscar o cachorro que está  
à direita do poteiro:



→ Desenvolvimento da noção:  
motricidade ampla

. Cantar (com gestos).

Palminhas, palminhas  
Vós vamos bater  
Depois as mãozinhas  
Atrás esconder.  
Lá, lá, lá (bis)

Prá um lado  
Prá outro  
Vós vamos bater  
Depois as mãozinhas  
Atrás esconder.  
Lá, lá, lá (bis)

Prá cima, prá baixo  
Vós vamos bater  
Depois as mãozinhas  
Atrás esconder.  
Lá, lá, lá (bis)

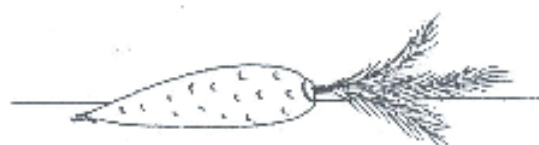
Bem forte, bem forte  
Vós vamos bater  
Depois as mãozinhas  
Atrás esconder. Lá, lá, lá (bis)

→ Desenvolvimento da noção:  
motricidade fina.

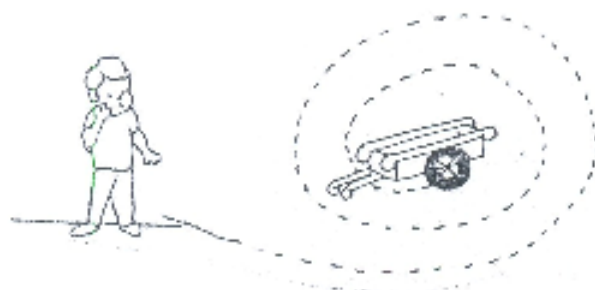
• Cobrir os pontinhos:



• Conduzir o coelho até a cenoura



• Continuar o caminho do menino até a carreta.



→ Desenvolvimento da noção:  
rapidez e destreza.

• Imitar o animal que a profes.



para dizer o nome.

• Bater numa lata um ritmo qual-quer.

Após os alunos devem bater o mesmo ritmo em sua classe.

→ Desenvolvimento da noção:  
sentido de direção

• A "dona porca" está procurando seu filhinho.

Ajudar a porca a encontrá-lo.



• Na casinha há alpiste.  
Levar os passarinhos até lá.



→ Desenvolvimento da noção:  
orientação no tempo

• Passar o lápis no traçado que a  
punta e pulos do sapo:



• O que aconteceu primeiro?  
Marcar com uma cruz.

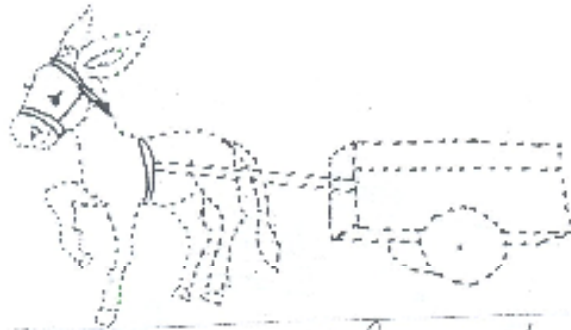


• Marcar com uma cruz no  e  
no :

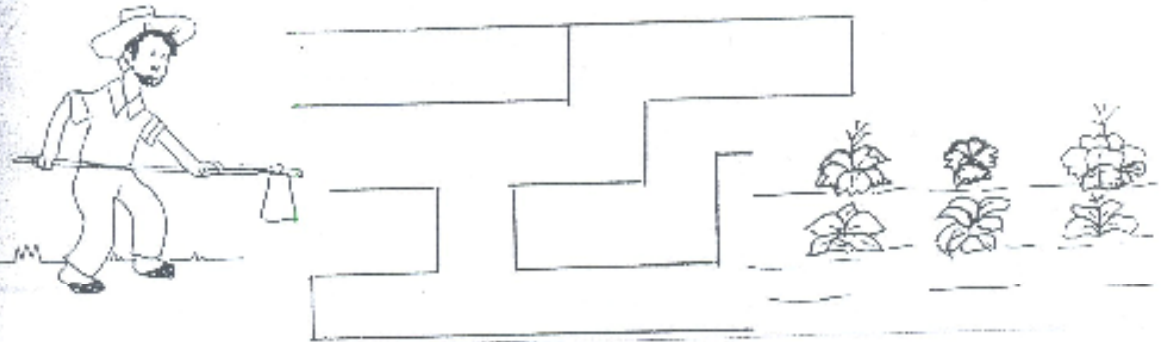


→ Desenvolvimento da percepção  
visual - coordenação visual motora

Cobrir com o lápis de cor, o desenho abaixo pontilhado:



Conduzir o lavrador até a roça:

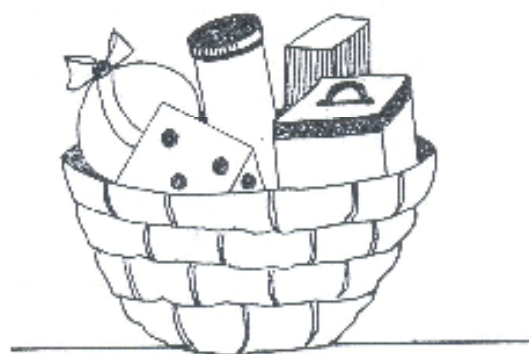


Unir os pontinhos de maneira igual ao modelo no início de cada linha:

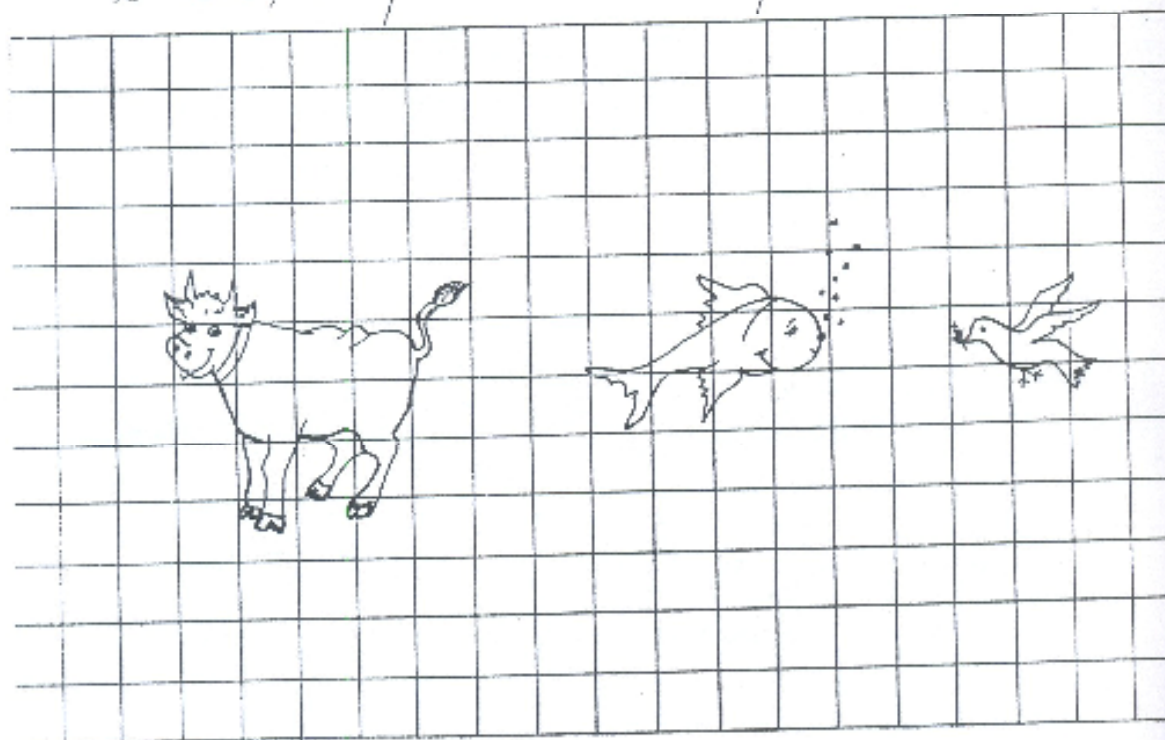


→ Desenvolvimento da percepção visual - figura-fundo

• Pintar os objetos quadrados da cesta:



• Contornar com o lápis de cor o boi, o pássaro e o peixe:

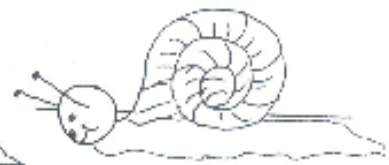


• Pintar com o lápis de cor as frutas:

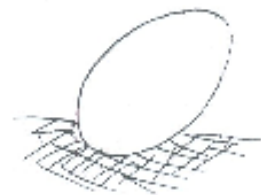
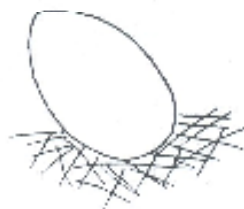
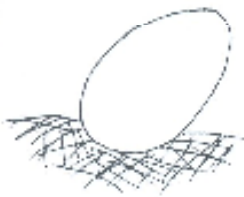


→ Desenvolvimento da percepção visual: diferenças e semelhanças.

• Marcar o caracol que está em posição diferente:



• Pintar os ovos iguais:







Hoje, todos os alunos es-  
tão felizes.



Terminaram a cartilha  
e já sabem ler e escrever.



Como Alessandra, Gus-  
tavo e Marlise estão ansio-  
sos para chegar em casa  
e mostrar o boletim com  
a aprovação para a 2ª  
série.



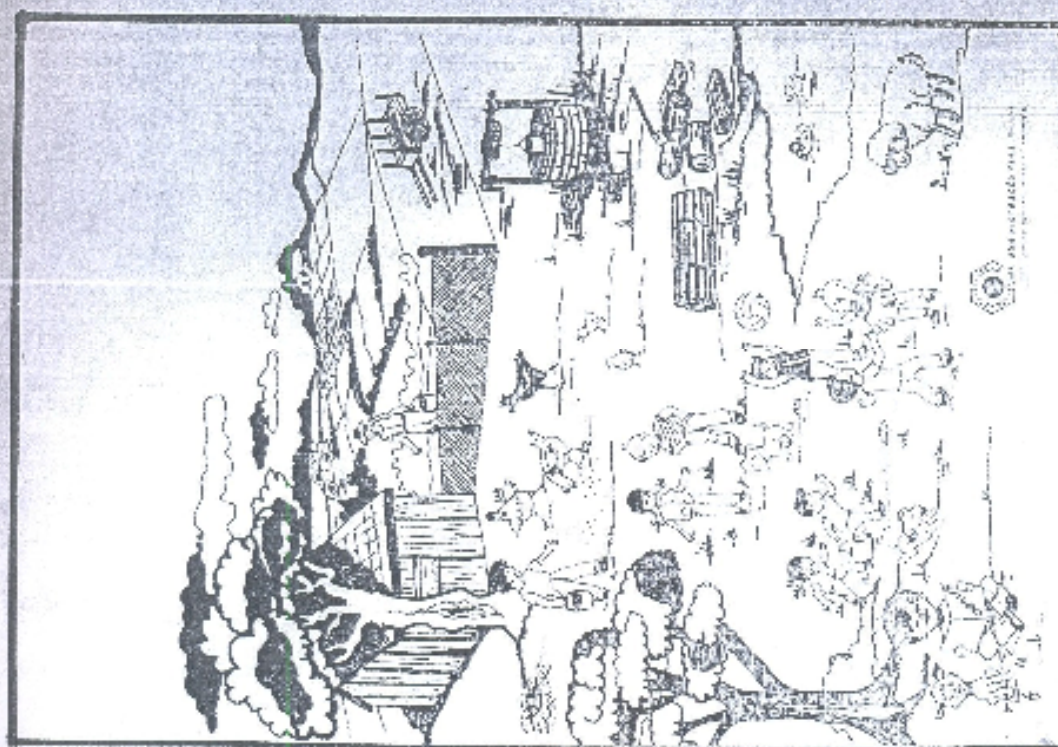
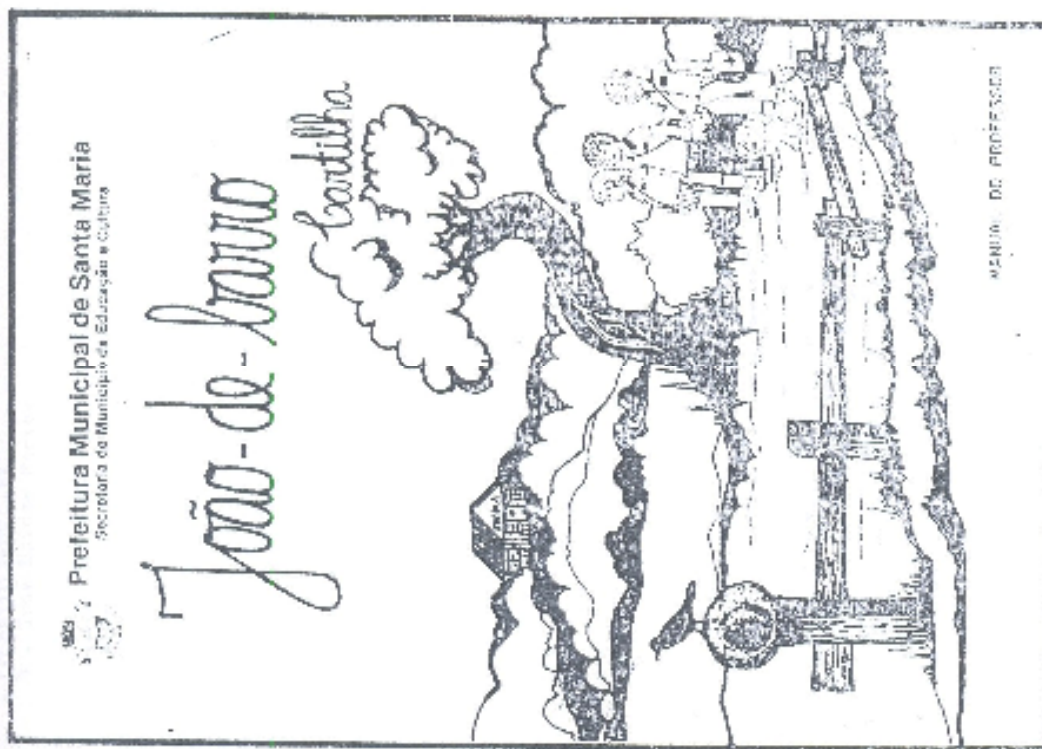
No final das ativida-  
des, os alunos que estudam  
têm muitos motivos para  
ficarem satisfeitos.



Um abraço  
162 tia Cleusa



ANEXO E – MANUAL DO PROFESSOR DA CARTILHA “JOÃO DE BARRO”



PREFEITO MUNICIPAL  
Dr. José Haidar Fares

SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
Prof. Onilda Maria Demarcini Visentini

DEPARTO GEMAC  
Prof. Alair Rossi

ASSESSORIA TÉCNICA

Prof. Janeke Lourdes Soprano  
Prof. Ricardo Helken da Perceira

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO  
Prof. Maria Elens da Silveira



REDAÇÃO  
Cleusa Alves Denardin

PROFESSOR:

Ser criança é ser espontâneo...  
É viver intencionalmente cada momento...  
É desajar o minuto seguinte na realização do de agora.

14:  
Ser criança é viver, em sendo feliz, uma das mais belas fases da vida.

Procurando atender as necessidades encontradas na alfabetização do educando da zona rural, e visando um ensino mais direto com a sua realidade de vida, pensamos em elaborar um Cêrtilha. Para que isso se efectivasse, procuramos a colaboração dos professores, das pais, da comunidade e do cliente escolar. Desta forma, obtivemos uma visão mais direta das características e vivência do Meio Rural. Esta aproximação, ofereceu-nos as chances de trabalhar a superar as dificuldades. Várias reuniões de estudos foram agilizadas e, o resultado destes, proporcionamos condições de escolhermos a forma como tentamos solucionar os desvios. Optamos, deste modo, por palavras, frases e atividades que fossem de viver diário do aluno e só se concretizassem, em parte, as dificuldades encontradas na aprendizagem.

O verde da natureza... o sorriso do sol... o passeio... o canto das pássaros, o riacho cristalino... a terra cultivada... a presença amiga dos animais... a relva molhada... hábitos, costumes, tradições, cultura... enfim, tudo o que envolve o mundo simples, belo e natural da vida do homem do campo, será vivenciado nas páginas desta Cartilha Rural que terá em suas mãos.

O nosso desejo de que, nas sugestões de atividades oferecidas, o aluno tenha uma vivência mais direta com a sua realidade e possa dar asas à imaginação... a criatividade... facilitando o seu aprendizado.

Esperamos que esta experiência satisfaga a tua missão de educar.

PARTICIPACÃO ESPECIAL  
Marta Parides Lago Santiago  
CARÁ  
Ulma Freitas dos Santos  
Jeanine Vieira Mucci

Grupo de Elaboração,

## ORIENTAÇÕES GERAIS

Quando as atividades do período preparatório são traçadas, muito contribuem para o processo de aprendizagem da leitura e escrita, por isso, sugerimos que o professor procure desenvolver atividades variadas, adequando-as em relação ao ritmo de cada aluno e experiências de seu meio-ambiente.

### a) OBJETIVO GERAL:

Conhecer a criança e promover a maturidade dos fatores essenciais à leitura e à escrita, desenvolvendo habilidades e habilidades específicas, de acordo com a idade de cada aluno.

### b) OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

As finalidades do Período Preparatório, os alunos deverão ser capazes de:

- adquirir habilidades de: recorte, colagem, pintura, desenhos, movimentos escritos na escrita, discriminação visual e auditiva, coordenação viso-motora, orientabilidade, análise e síntese;

- adaptar-se sob o ponto de vista emocional e social, ao grupo da classe;

- adquirir prontidão para desenvolver atividades relacionadas com a alfabetização e ao desenvolvimento da leitura;

- adquirir hábitos de ordem e manter sempre participando com interesse das atividades de classe.

### c) CONSIDERAÇÕES GERAIS:

O professor deve proporcionar um ambiente educativo agradável e bem-sucedido, de tal forma que, aos poucos, possa progredir, mantendo atitudes devidamente; Se o aluno fracassar em suas tentativas iniciais, certamente desenvolverá antagonismo à leitura e aos seus livros.

A aprendizagem da leitura e da escrita depende de fatores numerosos. Estes nem sempre estão presentes ou são

eficientemente desenvolvidas quando a criança entra na escola. Por isso, antes do início da alfabetização, deve ser realizada um exercício sistemático e planejado, visando ao desenvolvimento das diferentes aptitudes e habilidades necessárias à aquisição da leitura e da escrita.

"Estar pronto" para iniciar a alfabetização significa ter atingido determinadas condições de maturidade fisiológica, emocional e social. O professor não pode deixar de considerar o problema geral que a criança apresenta e a criança for iniciada prematuramente e, assim, só deve começar o ensino formal da leitura, quando seus olhos revelarem essa maturidade.

A compreensão da leitura requer um conhecimento do vocabulário e a capacidade de relacionar as palavras significativamente, sob a forma de sentença, parágrafos e histórias. A compreensão se desenvolve através da leitura e consideração de que foi lido.

- 1) Perceber e identificar princípios;
- 2) Identificar detalhes e pensamentos;
- 3) Interpretar sequência lógica dos fatos;
- 4) Seguir instruções;
- 5) Antecipar conclusões;
- 6) Avaliar, criticamente, o que escuta.

O professor deve, então, ter a cuidado de apontar as atividades, em dificuldade crescente, em tais condições:

- cont;
- forma;
- detalhe externo;
- detalhe interno.

Estas atividades têm como objetivo conduzir a criança a perceber, posteriormente, semelhanças e diferenças entre as palavras, o que é básico para a leitura. Levando em conta, esses aspectos, o professor terá que diversificar no técnica e planejar atividades de acordo com o grau de amadurecimento de seus alunos; quanto uma criança iniciar logo a aprendizagem da leitura, outros deverão desenvolver um Período Preparatório mais longo.

d) Fatores que determinam a aprendizagem de leitura da escrita:

1) Idade Mental:

"É a norma obtida estatisticamente de que se pode esperar de um indivíduo em determinada idade cronológica".

2) Fatores Físicos:

Os fatores que mais afetam a leitura: visão e audição.  
Outros: subnutrição, feições crônicas, cansaço, etc.

3) Ajustamento social e emocional:

Para que a criança tenha êxito em seus primeiros contatos com o ambiente escolar e em seus experimentos de leitura, é preciso:

- a) que ela tenha certa segurança material e emocional em seu lar;
- b) que ela tenha a afecção dos pais;
- c) que ela se dê bem com os colegas, etc.

4) Linguagem:

a) Vocabulário:

É a capacidade para compreender palavras. O desenvolvimento do vocabulário "de uso" e "de reconhecimento" está intimamente relacionado ao nível de intelectualidade e de acordo com a idade cronológica.

Saber dizer palavras sem embocar sua significação é atividade sem valor. Para que uma palavra tenha significado e se integre ao vocabulário, é necessário que corresponda a um conteúdo mental decorrente da vivência da criança.

b) Articulação:

É a capacidade de articular palavras claras e corretas, sem maiores problemas articulatórios ou de pronúncia.

O aluno deve ser capaz de usar palavras com

precisão correta. Muitos problemas articulatórios podem ser evitados, através de uma programação conscienciosamente aplicada para o desenvolvimento da fala na sala de aula.

c) Habilidade para lidar com palavras:

É a capacidade de analisar palavras levando em consideração a pronúncia e o som.

5) Hábitos e habilidades essenciais:

- a) Atenção - implica habilidade de ver, de ouvir e de concentrar-se;
- b) Habilidade de resolver situações problemáticas;
- c) Hábitos de observar ordem e instruções.

6) Coordenação motora:

É importante ressaltar que o desenvolvimento da coordenação motora deve ser promovido através de atividades livres.

Princípio livremente, movendo os grandes músculos.

Exercitar movimentos simultâneos, sucessivos e coordenados.

Controlar os pequenos músculos.

Realizar atividades criadoras.

a) Esquema Corporal:

É a consciência do próprio corpo, de suas partes, dos movimentos corporais, das atividades e das posturas.

Objetivo da atividade:

- conhecer o esquema corporal;
- conhecer as partes do corpo;
- integrar as partes do tempo e espaço;
- conhecer os outros através de: . contato corporal; . evolução do gesto; . evolução da linguagem.

A importância da boa formação de esquema corporal, do desenvolvimento dos movimentos e da adequação entre o esquema corporal e o tempo-espaço é indiscutível para o perfeito ajustamento da criança ao meio que a cerca.



Tem um bom desenvolvimento do esquema corporal e o aluno que:

- Identifica, localiza e nomeia as partes externas do seu corpo em relação a si, ao outro, ao objeto e ao material gráfico;

- executa movimentos que atendem condições de equilíbrio em termos de estática e dinâmica;

- Perfeita evolução da afetividade.

b) Lateralização:

É o uso preferente que as pessoas fazem de uma das partes do corpo.

Dominância lateral é a expressão de uma repartição das funções nos dois hemisférios cerebrais.

Algumas funções e operações estão sob a dominância esquerda e outras sob a direita.

A lateralidade é funcional e relativa (não há destros nem canhotos absolutos). Alguns Amiguetes-Cu-abacos, por isso a criança deve ter liberdade para usar a mão que melhor lhe convier.

c) Metricidade:

É a facilidade de realizar movimentos. Além da necessidade de desenvolver a coordenação motora em geral (ampla), é indispensável, para as atividades da escrita, e desenvolvimento da coordenação motora fina (discriminação) diretamente relacionado aos pequenos músculos da mão e dos dedos.

7) Integração sensorio-motora:

a) Equilíbrio e ritmo: é a capacidade de manter o equilíbrio motor geral e fino e de se movimentar ritmicamente.

Manter o equilíbrio do corpo, perceber e executar padrões rítmicos são atividades fundamentais para a postura, a fim de se proceder a experiências de variação motora avançada. Um programa integrado de ritmo e equilíbrio é parte essencial da educação física e do treinamento formal.

b) Organização do corpo no espaço: é a capacidade de movimentar o corpo como de forma integrada, em

volta de objetos no espaço-ambiente e passando por eles. A consciência do corpo e o controle dos movimentos no espaço devem ser treinados, através de experiências de imitação e exploração.

c) Habilidades e destrezas: é a capacidade de agir com eficiência e ordens e atribuições em geral.

O aluno deve ser capaz de atender e responder bem a todas as ordens do professor, organizar-se e preparar-se para responder adequadamente de modo a realizar a tarefa que lhe foi atribuída, dentro de uma previsão de tempo normal. Deve ser capaz de demonstrar, com relação à tarefa, atenção, concentração e ordem.

d) Sentido de direção: é a capacidade de distinguir direita ou esquerda, em cima e abaixo, em frente e atrás e de ter orientação direcional.

Muitas situações de aprendizagem e soluções de problemas exigem orientação direcional, é importante que estas habilidades sejam essenciais-mente ensinadas e iniciadas com a orientação do corpo, passando para as relações, os objetos e aplicações concretas.

e) Orientação no tempo: é a capacidade de avaliar intervalo de tempo e de estar ciente dos conceitos de tempo.

As crianças, de vez em quando, têm oportunidades para explorar e avaliar as relações espaço-tempo, a fim de desenvolver sistematicamente os movimentos.

8) Percepções:

É o modo pelo qual o indivíduo organiza e chega a uma compreensão dos fenômenos que são constantemente dirigidos sobre ele.

Através da percepção, pelo sentido dos órgãos dos sentidos, o sistema nervoso estabelece contato com o meio ambiente.

Quando se fala em percepção, entende-se percepções que, provêm de várias sensações como percepção visual, percepção auditiva, percepção tátil, etc.

I - Percepção Visual:

a) Coordenação visual motora: é a habilidade

dada para coordenar a visão com movimentos do corpo ou partes do corpo.

Quando ela corre, pula ou chuta uma bola, seus olhos dirigem o movimento de seus pés. A harmonização da visão com os movimentos do corpo é denominada coordenação visual motora.

b) Percepção da figura-fundo:

Consiste na capacidade de diferenciar e distinguir a figura (como centro de atenção) (como estímulo) sempre que são vistas ou ouvidas simultaneamente dois estímulos - próximos.

A criança precisa centrar a atenção no estímulo e mantê-la durante um tempo suficiente para realizar a tarefa. Torna-se necessária para a análise e síntese das palavras, frases, etc.

c) Percepção de diferenças e semelhanças:

A criança desenvolve a percepção de semelhanças e diferenças, partindo do mais evidente para o menos evidente.

d) Constância perceptual:

Envolve a habilidade para perceber que um objeto possui propriedades inalteradas tais como forma específica, posição e tamanho.

Essa habilidade desenvolve-se através de experiências variadas e repetidas a criança pode "combinar" e contar e o tamanho dos objetos, pessoas e figuras.

Estas atividades, têm como objetivo ensinar a criança a reconhecer a mesma palavra, em diferentes situações de leitura e escrita.

Os exercícios de constância perceptual ajudam o desenvolvimento da habilidade da criança generalizar com referência ao material visual. Ajuda a reconhecer formas específicas independentemente do tamanho, cor ou posição. Mais tarde, as reconhecer palavras que elas têm visto aprendidas, mesmo se elas ocorrem em um contexto que não é familiar ou em diferentes maneiras (letra de imprensa ou cursiva).

e) Percepção da posição do corpo:

Esta percepção pode ser definida como percepção da relação no espaço de um objeto em relação ao observador. Analisar-se a localização das coisas.

Todo objeto pode estar em cima, abaixo, à direita, à esquerda, na frente ou atrás do próprio corpo.

Uma criança, com falta de percepção da posição no espaço, é prejudicada de muitas maneiras: seu mundo visual é distorcido; ela não vê objetos ou símbolos específicos na correta relação consigo mesma; tem dificuldade em entender qual é o significado das palavras que designam posição especialmente como: dentro, fora, antes, esquerda, etc.

f) Percepção da relação espacial:

É a habilidade do observador, perceber a posição de dois ou mais objetos em relação a si mesmo e em relação a eles próprios.

Das 2 - 3 anos a criança vai descobrir do onde cabe seu corpo.

Já aos 3 - 4 anos, quando começa a se vestir sozinho descobre que coisas cabem em seu corpo.

g) Memória e discriminação visual:

Memória visual: é a capacidade de lembrar com precisão.

Tem como objetivo conduzir a criança a formar imagem visual da palavra, e que posteriormente, se tornar indispensável para a leitura e escrita independentemente.

Discriminação visual: é a capacidade de diferenciar visualmente formas e símbolos no ambiente.

## II Percepção auditiva

1) Memória auditiva: é a capacidade de reter e lembrar informação auditiva geral.

As crianças devem aprender que o que estão ouvindo é importante e que se espera que elas lembrem e utilizem a informação auditiva, através de atividades de treinamento.

2) Discriminação auditiva: é a capacidade de captar estímulos auditivos.

A capacidade de copiar e rasgar com as  
estímulos auditivos é resultado da integração das experi-  
ências com a organização neurológica.

3) Atenção: o treinamento das crianças  
deve ser reforçado no que se refere à habilidade de aten-  
ção com ênfase especial no desenvolvimento de bons hábi-  
tos de atenção auditiva e motivação.

### III - Outras Intervenções:

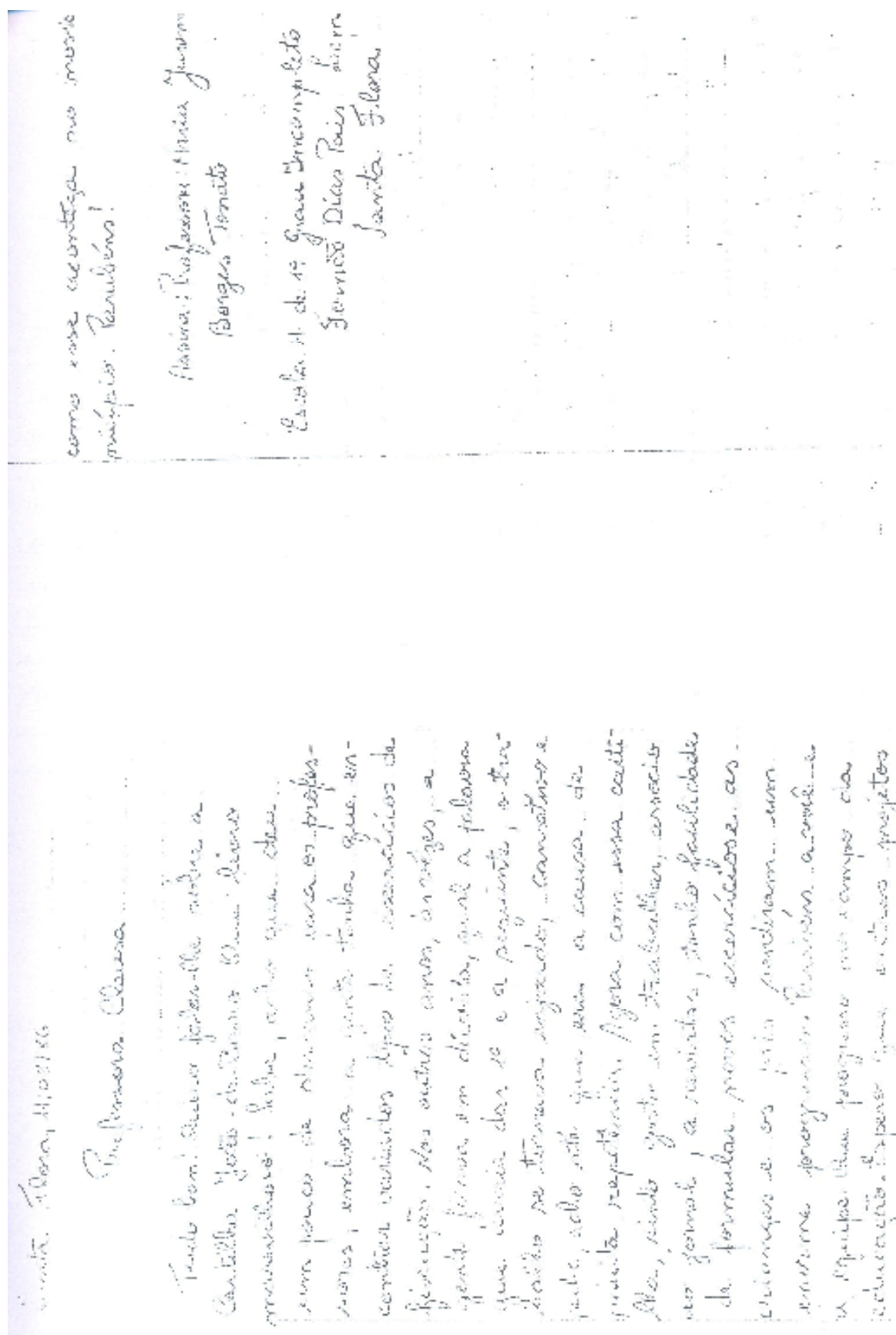
O desenvolvimento da linguagem verbal tem  
lém está relacionado de maneira direta, às percepções tá-  
teis, gustativas, olfativas e cinestésicas. É por meio de  
elas que a criança adquire conhecimento, formando conceitos  
e vocabulário referentes à:

- Táteis - contatura de objetos; lian,  
áspero, rugoso, etc;
- Olfativas - cheiro (de sabonete, de ga-  
solina, etc);
- Gustativas - gosto (doce, salgado, aci-  
mentado, etc);
- Cinestésicas - executar movimento deter-  
minado (para cima, para frente, rodando, etc).

Como vimos, muitos são os fatores que  
vão influir no aprendizado da criança. Cabe, ao profes-  
sor, tomar conhecimento desses fatores, fazer um levantamento  
das prováveis dificuldades da classe e planejar suas  
atividades. É preciso ressaltar, que todo sucesso em fis-  
cossé de aprendizagem da leitura, em alfabetização está  
conduzido nesta primeira fase. Há arte cuidada do educador  
em planejar suas atividades, atitudes e habilidades essen-  
ciais que devem ser cultivadas para se chegar ao ensino pro-  
priamente dito, da leitura e da escrita.



**ANEXO F – CARTAS ESCRITAS POR PROFESSORAS RURAIS SOBRE A  
CARTILHA “JOÃO-DE-BARRO”**



leusa.

Parabéns. A cartilha está maravilhosa em todos os aspectos. Depois da cartilha, até estou escrevendo um pouquinho melhor.

A minha sugestão é que junto a cartilha, nesse fichas com descrições referentes a palavra chave. Esse seria um trabalho extra da cartilha e que poderia ser vendido para os professores.

Não sei se é uma sugestão boa, mas foi a que me ocorreu.

Obrigada pela oportunidade.

Um abraço

Tomara N. Soares

Profª Ruy

S. M. Belmaria Figueira

Luipão Grande, 20 de agosto de 1986.

Profª

Leusa Alves Damardin

Secretaria de Municipios da Educação e Cultura

Santa Maria.

□ □ □ □ □







1  
Pensões sobre a cartilha "Forças do  
Brasil"

Querida Leusa,

Viçei nos falar uma opinião sobre  
a cartilha, por ser a base das  
leis a cartilha segue um livro  
muito bom, filia da forma como  
a letra com escrita bonita, bonita  
& legível, ela entra na realidade de  
alguns fa falharas chama são de  
total conhecimento dos alunos, por  
ela começar com essas falharas  
aqui na zona rural.  
São muitos outros aspectos negativos

Um abraço e pazinha!

Diane

Santa Flora, 11/08/86

Professora Cleusa

Tudo bom! Quiero falar-lhe sobre a  
Cartilha Jotã-de-Baur. Que livro  
maravilhoso! Sabe, acho que é de  
um pouco de descanso para os profes-  
sores, embora a gente tenha que en-  
contrar variados tipos de exercícios de  
fisição. Nos outros anos, às vezes, a  
gente ficava em dúvida, qual a palavra  
que deveria dar-se e a seguinte, o tra-  
balho se tornava enjoado, cansativo e  
suave, acho até que era a causa de  
muita repetência. Agora com essa carti-  
lha, sinto gosto em trabalhar, ansio  
no jornal, a revistas, tenho facilidade  
de formular novos exercícios e as  
crianças e os pais sentiam um  
enorme progresso. Também a mãe e  
a equipe têm progresso no campo da  
educação. Espero que outros projetos

como esse aconteça no mes-  
múpio. Parabéns!

Assina: Professora Maria Juana  
Borges Tonato

Escola M. de 1º Grau. Incompleto  
Fernão Dias Pais Sen  
Santa Flora

União de 1914, 22 de Junho de 1914.

### SOBRE A SUPERVISÃO AVANÇADA

UNION DE 1914, 22 DE JUNHO DE 1914. A SUPERVISÃO AVANÇADA DE UNIDADES, NÃO SE ENTRA, COMO SE ENTRA, NA CATEGORIA DE SUPERVISÃO AVANÇADA, MAS SE ENTRA NA CATEGORIA DE SUPERVISÃO AVANÇADA, COMO SE ENTRA, NA CATEGORIA DE SUPERVISÃO AVANÇADA.

NO TERMO DA SUPERVISÃO AVANÇADA (SUPERVISOR), DE UNIDADES, NÃO SE ENTRA, COMO SE ENTRA, NA CATEGORIA DE SUPERVISÃO AVANÇADA, MAS SE ENTRA NA CATEGORIA DE SUPERVISÃO AVANÇADA, COMO SE ENTRA, NA CATEGORIA DE SUPERVISÃO AVANÇADA.

UNION DE 1914, 22 DE JUNHO DE 1914. A SUPERVISÃO AVANÇADA DE UNIDADES, NÃO SE ENTRA, COMO SE ENTRA, NA CATEGORIA DE SUPERVISÃO AVANÇADA, MAS SE ENTRA NA CATEGORIA DE SUPERVISÃO AVANÇADA, COMO SE ENTRA, NA CATEGORIA DE SUPERVISÃO AVANÇADA.

UNION DE 1914, 22 DE JUNHO DE 1914.

União de 1914

UNION DE 1914, 22 DE JUNHO DE 1914.

UNION DE 1914, 22 DE JUNHO DE 1914.

UNION DE 1914, 22 DE JUNHO DE 1914.

UNION DE 1914, 22 DE JUNHO DE 1914.

UNION DE 1914, 22 DE JUNHO DE 1914.

Cartilha João de Barros  
profª Cleusa Alves Cavandun

Aracá, S. M. L. 10 graus S. Campo da Pedra

Localidade: Campo da Pedra

Distribto: Dilermando de Aguiar

Profª Marim Xavier de Oliveira

Aspectos positivos → A cartilha está sendo uma grande ajuda na alfabetização, com os alunos já dominando todas as sílabas trabalhadas

Aspectos negativos → Foi um pouco difícil para os alunos a primeira sílaba Ca. Onde encontram-se dificuldades para escrever o o.

3. 9. 12 Gau Inc. filis do tanto  
Cartão branco  
Proprietários: Helma e Carla.  
Cada 10

Grife Helma.

Puemos em primeiro lugar, porabi-  
niza-la pela Cartão João do Barro, a  
qual, achamos ótima pela maneira da  
apresentação da letra em cursiva, embora  
para nós; tenham algumas palavras que  
não se enquadram a realidade de nos  
então, como por exemplo a palavra  
fabulista, dona.

Mas, achamos maravilhosa e ficamos tra-  
tes por ter recebido e depois nos pes-  
saram as Cartões. Gostamos muito  
de recebê-las de volta.

Alças

Helma e Carla.

End. Municipal de 1.º Grau Incompleto

Júlio de Castro

Vila Flores do Carmo - Campos

Partilha João de Deus

Quito da, bem completo.

Agora tenho uma sugestão:

Podemos ir aumentando progressivamente a complexidade.  
Temos as potências estáveis. Uma questão é mesmo a nível  
de dificuldade, isto é, no final já poderíamos aparecer  
problemas de nível.

Obs: Fazer folhas com ideias alguns casos, mostrar que há  
em algumas questões páginas repetidas como 114 e 118,  
(crusa) e 120, 124 em baixo.

O penúltimo era esse!

Exercícios: Trabalho de João Fernandes  
Proprietário: Sérgio Luís Calzadilla



Vol. Filina 3 de junho de 1926

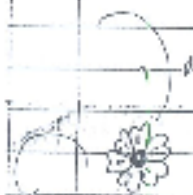
Querido amigo Cláudio, tudo bem!

Hoje tudo bem! A cantina está um pouco  
pequena, eu e os pais andamos. Parabéns  
Cláudio, você é mesmo bom.

Sabe Cláudio, tenho planos de você pedir  
uma ou duas a sala de "secta" para  
estudo por motivo de doença. Meu pai está doente;  
deu um dinheiro e a mãe também já está doente; eu  
sou a filha que mais gosta de estudar e gostaria de  
ajudá-los uma vez por semana que tenho dinheiro.

Quer saber? Poderia fazer isto? O Secretário  
me dá autorização? Já seria excelente melhor!

Atença da sempre amiga Filina da  
Escola prof. Helena Bontão Mackoda em Vol. Filina.



As penas sobre o chão,  
Com um pé na ponta,  
Canta Deus em louvação,  
Diz: Bom-dia! Lira-me aqui dentro!



As penas sobre as estrelas,  
Deus parece para ti;  
Assim sobras, ao luar,  
Que ele passou por aqui.

## ANEXO G – PARECER Nº 315/90 (AUTORIZAÇÃO DO PROJETO PILOTO DE NUCLEARIZAÇÃO PARA ESCOLAS RURAIS)

### ANEXO 2

COMISSÃO DE ENSINO DE 1º GRAU

Parecer nº 315/90

Processo nº CME 57/90

RIO GRANDE DO SUL

CONSELHO MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO E CULTURA  
DE SANTA MARIA - RS  
Lei Municipal N.º 3168/89  
CMECSM

*Autoriza, por 4 anos, a partir de 1990, nos termos do artigo 64 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, para o desenvolvimento da experiência pedagógica denominada "Projeto-Piloto de Experiência Pedagógica - Nuclearização de Escolas da Zona Rural" na Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Valentim Bastianello, localizada em São José da Porteirainha, Distrito de Dilermando de Aguiar, no Município de Santa Maria - Parecer favorável. Providências.*

No presente processo é solicitada a este Colegiado a autorização para o desenvolvimento do "Projeto-Piloto de Experiência Pedagógica - Nuclearização de Escolas da Zona Rural", na Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Valentim Bastianello, localizada em São José da Porteirainha, no Distrito de Dilermando de Aguiar, no Município de Santa Maria.

2 - Instruem o processo:

2.1 - Ofício (Fl. 02), do Prefeito Municipal, contendo o pedido e justificativa.

2.2 - Cópia do "Projeto-Piloto de Experiência Pedagógica - Nuclearização de Escolas da Zona Rural" (Fls. 3 a 46), contendo dados de identificação, justificativa, objetivos, caracterização da região, caracterização da escola-núcleo, proposta curricular, mg cursos humanos, materiais e financeiros, acompanhamento, controle e avaliação, bibliografia e anexos.

2.2.1 - Da justificativa, destacam-se os seguintes aspectos:

2.2.1.1 - "Da Nuclearização"

"Os dispositivos constitucionais, especialmente os que se referem à obrigatoriedade do ensino fundamental e a garantia de acesso e permanência do aluno na escola ...:

"Existência de um grande número de escolas com classes multisseriadas (atualmente cerca de 80% das escolas rurais apresentam-se nesta condição), verificando-se um contínuo decréscimo na matrícula anual (em 1988, 35% das escolas unidocentes possuem estru-

cula de até 10 alunos e em 1989 esse percentual é de 41% fato esse que tem dificultado a possibilidade de adoção da pluridocência...

"A necessidade de se concentrar recursos humanos e materiais, de modo a atender, em melhores condições, um maior número de alunos em escolas mais bem equipadas e com melhor preparo docente, de forma a oferecer um ensino básico de qualidade articulado à realidade de rural, que leve em conta as características desse meio e com o desenvolvimento de um programa de preparação para o trabalho realmente efetivo...;

#### 2.2.1.2 - "Da localização da Escola-Núcleo"

"A localização da Escola-Núcleo na atual E.M. de 1º Grau Inc. Valentim Bastianello, em São José do Monteirinho, no Distrito de Dilermando de Aguiar decorreu do seguinte:

"Interesse demonstrado por professores e pessoas dessa comunidade em ter no local uma escola de 1º grau, devido à distância existente em relação à escola estadual situada no sede distrital;

"Existência, nas imediações, de um significativo número de pequenas escolas unidocentes, de fácil acesso viário à escola-núcleo, por uma estrada de traçado quase circular que atinge todas as escolas...;

"Existência na localidade de uma boa infra-estrutura:

- um prédio escolar de alvenaria, em boas condições físicas, com 114,70m<sup>2</sup> de área construída, além de uma área livre de excelentes dimensões...;

- uma empresa de ônibus, com sede no local, que se mostra interessada em firmar convênio com a Prefeitura Municipal para realizar o transporte escolar, com até dois ônibus".

#### 2.2.2 - Dos objetivos, extrai-se:

- "oferecer às comunidades da zona rural um ensino de melhor qualidade, adequado à realidade desse meio e que oportunize um efetivo programa de preparação para o trabalho;

- "estimular a organização da população rural e sua participação consciente no desenvolvimento sócio-econômico e cultural do meio;

- "racionalizar e melhor utilizar os recursos disponíveis".

2.2.3 - De "caracterização da região" destaca-se que predominam as propriedades de pequeno porte, cuja atividade econômica

ca básica é a agropecuária.

2.2.4 - Da "caracterização da escola-múcio" consta:

- localização: próxima à estrada BR 150, que ligará Santa Maria e Rosário do Sul, sendo de fácil acesso às demais nove escolas a serem agrupadas;

\*- seriação: em 1950, a escola oferecerá ensino de 1º grau de 1ª a 5ª série.

"Posteriormente, será feita solicitação para ampliação gradativa de séries, de modo que até 1993 venha a oferecer o 1º grau completo, bem como Pré-Escolar";

\*- a matrícula inicial é de 100 alunos;

- quadro contendo o corpo docente;

\*- estrutura física: além das 2 salas de aula, despensa e cozinha, está prevista a ampliação do prédio escolar;

- instalações e equipamentos;

\*- horário de funcionamento: está previsto o funcionamento da escola "em três dias semanais alternados (segundas, quartas e sextas-feiras), em horário integral (9 horas diárias, incluindo o horário das refeições e a execução de atividades propostas pela escola, realizadas pelos alunos no ambiente familiar, vinculadas à atividade produtiva";

\*- transporte escolar;

\*- refeições e merenda escolar.

2.2.5 - Da "proposta curricular" extrai-se:

"...está sendo prevista uma organização curricular específica ...

"...Para o ano de 1960, a Escola-Múcio, embora funcionando com calendário específico, seguirá as bases curriculares adaptadas para as escolas da Zona Rural, bem como o Regimento Escolar outorgado a essas escolas, ainda em vigor.

"Portanto, as alterações a serem feitas neste ano dizem respeito ao Calendário Escolar, Carga Horária Anual e Metodologia";

- calendário escolar;

- carga horária anual;

- metodologia que terá suporte em alguns princípios básicos como: contextualização, integração, participação, criatividade, racionalização e valorização dos recursos do meio.



2.2.6 - Relação de recursos humanos, materiais e financeiros necessários à execução da experiência pedagógica.

2.2.7 - Acompanhamento, controle e avaliação onde consta que serão feitos "mediante avaliações parciais com professores, pais e comunidades envolvidas em visitas de supervisão, reuniões periódicas e aplicação de instrumentos, de modo a possibilitar uma avaliação síncrona que expresse a medida em que os resultados obtidos forem ou não satisfatórios".

2.2.8 - Cronograma de execução da obra e envolvimento das secretarias municipais.

2.3 - Mapas do município (fl. 29) e do distrito (fls. 30) com a localização das escolas.

2.4 - Declaração (fl. 31) do Prefeito Municipal, de que a municipalidade se responsabilizará pelos recursos financeiros que serão aplicados no Projeto-Piloto de Experiência Pedagógica - Nuclearização de Escolas da Zona Rural.

2.5 - Parecer do Conselho Municipal de Educação e Cultura de Santa Maria (fls. 34 a 36), através do qual a Comissão de Ensino de 1º Grau manifestou-se favoravelmente à realização do "Projeto-Piloto de Experiência Pedagógica - Nuclearização de Escolas da Zona Rural", em Dilermando de Aguiar, no Município de Santa Maria, a partir de março de 1990.

3 - O exame do processo enseja as seguintes considerações:

3.1 - A experiência pedagógica denominada "Projeto-Piloto de Experiência Pedagógica - Nuclearização de Escolas da Zona Rural" será desenvolvida com base no Artigo 64 da Lei nº 5.692/71, e consiste em reunir os alunos de 10 escolas unidocentes da zona rural, com clientela reduzida, aquela que apresenta melhores condições físicas e de acesso.

Os alunos, transportados pela Prefeitura, frequentarão a "escola-núcleo" três vezes por semana, em tempo integral, e realizarão, nos outros dias da semana, atividades propostas pela escola, vinculadas à produção no próprio ambiente familiar.

Essa foi a alternativa encontrada pela municipalidade de Santa Maria para melhorar a qualidade de ensino na zona rural e reduzir custos.

3.2 - A experiência envolverá, além do corpo docente e administrativo da escola, profissionais da área da saúde e do su-

tor agropecuário.

3.3 - O regimento, estruturado de acordo com as características do trabalho a realizar-se na escola, deverá ser submetido a este Conselho ao final do ano letivo de 1990.

3.4 - Tendo em vista a metodologia sugerida e a possibilidade de que o ensino assim pretendido atenda realmente as necessidades desses alunos, pode ser aceita a proposta da Prefeitura Municipal de Santa Maria.

4 - A 8ª Delegacia de Educação deverá designar técnicos para realizar o acompanhamento da proposta pedagógica, a fim de nela se integrar, cooperando e prestando orientações quando necessárias.

5 - Ao final de cada ano letivo, a 6ª Delegacia de Educação, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Santa Maria e a direção da escola-núcleo deverão elaborar relatório circunstanciado do desenvolvimento da proposta pedagógica e dos resultados obtidos pelos alunos envolvidos, a ser encaminhado a este Conselho.

6 - Face ao exposto, a Comissão de Ensino de 1º Grau conclui pela autorização, por 4 anos, a partir de 1990, nos termos do artigo 64 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, para o desenvolvimento da experiência pedagógica "Projeto-Piloto de Experiência Pedagógica - Nuclearização de Escolas da Zona Rural", na Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Valentim Bastianello, localizada em São José da Porteirinha, Distrito de Dilermando de Aguiar, no Município de Santa Maria, devendo ser atendida o que consta do subitem 3.3 e dos itens 4 e 5 deste parecer.

Em 24 de janeiro de 1990.

*Plácido Steffen* - relator

*Corina Michelon Boffi*

*Wagner Tesser*



*Rosabela Flores Almeida*

*Sônia Pilla Vares*

Aprovado, por unanimidade, pelo Plenário em sessão de 25 de janeiro de 1990.

*Roberto Guilherme Seide*  
Presidente

## ANEXO H – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFSM

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
--	---

### CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

**Título:** Memórias e formação de professoras alfabetizadoras: a utilização das cartilhas de alfabetização por duas professoras de escolas rurais de Santa Maria/RS.

**Número do processo:** 23081.015180/2008-32

**CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética):** 0206.0.243.000-08

**Pesquisador Responsável:** Helenise Sangoi Antunes

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Janeiro/2010

Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

**DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO:** 12/11/2008

Santa Maria, 13 de novembro de 2008.

  
Lissandra Dal Lago

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM  
Registro CONEP N. 243.



**ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA****ENTREVISTA COM PROFESSORA RURAL****Data da Entrevista: / /2009**

1. Nome:
2. Escola:
3. Tempo de Serviço:
4. Localidade:
5. Formação:
6. Você tem filho (s) estudando na zona rural? Se afirmativo quantos?
7. Você tem filho (s) estudando na zona urbana? Se afirmativo quantos?
8. Quais as suas lembranças de escola?
9. Como e por quem você foi alfabetizada? Era no meio rural?
10. Quem foi sua primeira professora e em qual escola?
11. Quais as lembranças que você tem do seu processo de alfabetização? Como aconteceu? Sua professora utilizava cartilhas?
12. Você recorda de alguma professora que utilizou Cartilhas para alfabetizar? Quais eram essas Cartilhas?
13. Lembra-se de alguma cartilha específica que foi utilizada no meio rural?
14. Sobre as cartilhas, quais as lembranças que vem em sua memória? Quais você recorda? A partir das suas lembranças, você recorda dos métodos utilizados pelas cartilhas?
15. A vontade de tornar-se professora alfabetizadora rural iniciou a partir das suas lembranças de escola?
16. O que determinou essa escolha?
17. Você teve alguma disciplina que no seu curso de formação abordou o ensino rural?
18. Você está estudando atualmente? Se for sim, qual o curso? Qual a instituição que está ofertando este curso? Como você avalia este curso que você está fazendo?
19. Como você alfabetiza seus alunos? Como este processo de leitura e escrita realmente acontece?

20. Atualmente, você recebe formação continuada para atuar como professora alfabetizadora no ensino rural? Como ocorre esta formação?
21. Você já realizou algum estudo referente ao ensino rural de Santa Maria ou tem vontade de fazê-lo? Qual seria?
22. Você leciona na zona urbana? Se sim, quais turnos?
23. Quais são os principais problemas da sua escola?
24. Quais os principais problemas que você encontra para lecionar na zona rural?
25. Como você avalia a qualidade de ensino na zona rural de Santa Maria? Por quê?
26. O que deveria ser feito para melhorar a qualidade deste ensino?
27. Você acha que o ensino da zona rural de Santa Maria é adequado à realidade em que os alunos vivem? Por quê?
28. Quais os principais problemas que os seus alunos encontram para estudar na zona rural?
29. Você se sente bem preparado (a) para dar aula na zona rural? Por quê?
30. Como você avalia o material didático nas escolas rurais de Santa Maria?
31. Você utilizou ou utiliza alguma Cartilha? Quais eram/são ela(s)?
32. Você acha que esse material didático usado é adequado para a educação rural?
33. Como você prepara as suas aulas?
34. Como você avalia o atendimento/relacionamento da Secretária de Educação do seu município com os professores da zona rural?