



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

**HISTÓRIAS DE OUTRORA CONTADAS AGORA:
FORMAS IDENTITÁRIAS PROFISSIONAIS E
SOCIAIS DE UMA PROFESSORA RURAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Daniela Cezar Cruz

Santa Maria, RS, Brasil.

2011

**HISTÓRIAS DE OUTRORA CONTADAS AGORA: FORMAS
IDENTITÁRIAS PROFISSIONAIS E SOCIAIS DE UMA
PROFESSORA RURAL**

Daniela Cezar Cruz

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, Área de
Concentração Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

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

Santa Maria, RS, Brasil.

2011

C957h Cruz, Daniela Cezar
Histórias de outrora contadas agora : formas identitárias profissionais e sociais de uma professora rural / por Daniela Cezar Cruz. – 2011.
142 f. ; il. ; 30 cm

Orientador: Helenise Sangoi Antunes
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2011

1. Educação 2. Identidade profissional e social 3. Ensino rural
4. Alfabetização I. Antunes, Helenise Sangoi II. Frade, Isabel Cristina Alves da Silva III. Título.

CDU 371.13

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

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

**HISTÓRIAS DE OUTRORA CONTADAS AGORA: FORMAS
IDENTITÁRIAS PROFISSIONAIS E SOCIAIS DE UMA
PROFESSORA RURAL**

elaborada por
Daniela Cezar Cruz

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

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

Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Prof.^a PhD - FAE/UFMG

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Prof.^a PhD - UFSM

Santa Maria, 31 de março de 2011.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela oportunidade bendita desta reencarnação, permitindo-me finalizar mais esta etapa do conhecimento.

Aos meus amados pais Enio Tellier Cezar (*in memorian*) e Iolanda Teresinha Farias Cezar (*in memorian*), que me deram a oportunidade a vida.

Ao meu amado esposo Jorge Alberto Soares Cruz, pelo apoio e colaboração cotidiana neste trabalho.

Aos meus sempre, sempre, amados filhos Pablo e Yasmin, por me ajudarem e compreenderem que a mãe precisava escrever.

À minha querida orientadora prof^a Helenise Sangoi Antunes, pelo carinho da acolhida, e pela colaboração constante nesta caminhada de pesquisa.

Ao meu grupo de pesquisa GEPFICA e à querida companheira de pesquisa Denise Valduga Batalha, pela parceria, apoio, amizade e o carinho.

À Flaviana Freitas Weide, minha secretária do lar, pelo apoio nos trabalhos domésticos.

Às minhas duas escolas: Valentin Bastianello, representada pela Diretora prof.^a Ângela Flores; e à EMEI Sinos de Belém, representada pela Diretora prof.^a Sandra Regina da Cunha Kemerich, por terem me possibilitado comparecer em eventos muito importantes para a construção desta pesquisa.

À minha colaboradora de pesquisa Tereza Teixeira Leal, pela acolhida, carinho, confiança e disponibilidade a mim dispensados nos encontros.

Obrigada

Educar é ser um artesão da personalidade, um poeta da inteligência, um semeador de ideais.

Augusto Cury

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Autora: Daniela Cezar Cruz
Orientadora: Helenise Sangoi Antunes
Santa Maria, 29 de março de 2011.

HISTÓRIA DE OUTRORA CONTADAS AGORA: FORMAS IDENTITÁRIAS PROFISSIONAIS E SOCIAIS DE UMA PROFESSORA RURAL

Esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa 1- intitulada Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), e tem como foco a História de vida de uma professora rural com 26 anos no ensino rural. O objetivo geral que a norteia é “investigar e analisar como se constitui/constituiu a identidade profissional e social de uma professora do ensino rural” do município de Dilermando de Aguiar/RS. A metodologia utilizada para essa investigação é de cunho qualitativo, através de uma abordagem Biográfica História de vida. Os procedimentos metodológicos serviram para a produção de informações definidas a partir dos relatos autobiográficos orais, escritos e análise de fotografias. Nos aspectos metodológicos, busco aproximação com os estudos sobre história de vida e autobiografia, memória e lembrança, Identidade social e profissional, alfabetização e ensino rural, a partir dos instrumentos de coletas de informações, surgiram as seguintes categorias de análise: ensino rural, alfabetização no ensino rural e identidade social e profissional. As autobiografias representam um ganho para a educação, na medida em que possibilitam uma maior visibilidade para o professor. Neste sentido volta-se a atenção para o percurso formativo do professor, passa-se a vê-lo na sua individualidade como uma história. A singularidade que a história de vida aponta é aspecto importante, pois a torna única e particular. As considerações finais destacam que a identidade é um processo dinâmico e, neste percurso, a professora Tereza foi construindo sua identidade no âmbito familiar, social e profissional de uma comunidade rural. Estes por sua vez, são marcadas pela autonomia pedagógica, pela criatividade das propostas educativas, por uma imagem positiva da profissão e por uma intensa responsabilidade profissional, que vão sendo construídas no seu percurso profissional.

Palavras-chave: identidade profissional e social, ensino rural, alfabetização.

ABSTRACT

Master's degree Dissertation
Postgraduate Program in Education
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil
Author: Daniela Cezar Cruz
Adviser: Helenise Sangoi Antunes
Santa Maria, March 29, 2011

HISTORY ONCE TOLD NOW: IDENTITY PROFESSIONAL AND SOCIAL FORMS BY A TEACHER OF RURAL EDUCATION

This research is linked to the Research Line 1 - titled Training, Knowledge and Professional Development Program of Postgraduate, of the Federal University of Santa Maria (PPGE/UFSM), and focuses the life History of a teacher with 26 years in class in rural education. The general objective is "to investigate and analyze how is/was the professional and social identity of a teacher of rural education" of the municipality of Dilermando de Aguiar, RS. The methodology for this research is qualitative, using an approach biographical life History. The procedures were for the production of defined information starting from the reports autobiographical orals, written and photo analysis. In their methodological aspects, seek closer with the studies on life history and autobiography, memory and remembrance, social and professional Identity, literacy and rural education, from instruments of collections of information, appeared the following categories of analysis: rural education, literacy in rural education and social and professional identities. The autobiographies are an asset to education, in the measure in that enable greater visibility for the teacher. In this sense turns attention to the teacher's training course, and in his individuality as a story. The singularity of the life history is important, because makes it unique and special. The final considerations emphasize that identity is a dynamic process and, in this way, the teacher Tereza was building her identity within the family, social and professional in a rural community. These ones, in turn, are marked by the pedagogic autonomy, by creativity of the educational proposals, looking for a positive image of the profession and for an intensive professional responsibility, being constructed in his career.

Keywords: professional and social identity, rural education, literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Minhas origens.....	17
Figura 2 - Bisavó paterna.....	18
Figura 3 - Foto com a avó materna -	19
Figura 4 - Casamento de Iolanda Cezar.....	21
Figura 5 - Iolanda na formatura do Técnico em Contabilidade.....	23
Figura 6 - Formatura em História da Iolanda -	24
Figura 7 - Enio, Marta e Daniela Cruz	25
Figura 8 - Foto de Baliza	26
Figura 9 - Foto em Família -.....	28
Figura 10 - Formatura em Geografia.....	29
Figura 11 - Formatura em Pedagogia	30
Figura 12 - Educação Infantil Colegio Coração de Maria.....	31
Figura 13 - Grupo GEFFICA -	34
Figura 14 - Mapa de Dilermando de Aguiar	50
Figura 15 - Estágio da professora Tereza	52
Figura 16 - Doador do Terreno.....	65
Figura 17 - Isabel Cristina Leal	66
Figura 18 - Grupo de alunos da Escola da Chácara -	68
Figura 19 - Prefeito de Santa Maria Osvaldo Nascimento	69
Figura 20 - Meio de Transporte utilizado para ir a escola.....	74
Figura 21 - Prefeito de Santa Maria com a supervisora de educação.....	76
Figura 22 - Extensionista da EMATER.....	78
Figura 23 - Formatura da Escola Normal Medianeira.....	94
Figura 24 - Turma de Estágio da professora Tereza.....	96
Figura 25 - Hasteamento da Bandeira na Escola da Chácara	101
Figura 26 - Festividade do dia das mães.....	108
Figura 27 - Tradições Gaúchas na Escola da Chácara.....	110
Figura 28 - Homenagem ao Prefeito na Escola da Chácara	110
Figura 29 - Dona Georgina Pahim da Rosa.....	111

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Autobiografia escrita da professora Tereza.....	131
--	------------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. RESSIGNIFICANDO MINHA HISTÓRIA DE VIDA.....	16
1.1 Mulheres que marcaram minha trajetória.....	18
1.2 Lembranças da escola: um processo no qual a família faz parte	21
1.3 Recordações e lembranças: sentimentos e compromissos.....	27
2. DELINEANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	35
2.1 Como cheguei à colaboradora da pesquisa.....	38
2.2 Histórias de Vida e Autobiografias.....	40
2.3 Memória e Lembrança	46
2.4 A Fotografia como objeto da memória	48
2.5 Como a pesquisa foi organizada	49
2.6 Cenário da pesquisa	50
2.7 Apresentando a colaboradora da pesquisa.....	51
2.8 Critérios e justificativa de escolha.....	54
3. MEMÓRIAS: QUE FAZEM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL	55
3.1 Panorama histórico do ensino rural.....	55
3.2 Construindo a história da escola da “Chácara”.....	63
3.3 Memórias e histórias: formação para o magistério rural	69
3.4 O acesso à escola rural.....	72
3.5 A merenda escolar.....	74
3.6 A função da supervisora escolar	76
3.7 A extensionista na escola rural.....	77
3.8 O fechamento das escolas rurais.....	78
4. HISTÓRIAS CONTADAS POR UMA PROFESSORA RURAL.....	80
4.1 Início da carreira docente.....	80
4.2 O professor leigo em classe de alfabetização	82

4.3 O uso de cartilhas e os métodos de alfabetização	83
5. MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA RURAL: FORMAS	
IDENTITÁRIAS PROFISSIONAIS E SOCIAIS	92
5.1 Identidade profissional e social de uma professora rural	92
5.2 Formas identitárias construídas no período de formação docente e no âmbito familiar	93
5.3 Formas identitárias assumida pela professora dos anos iniciais no ensino rural	98
5.4 Professor figura idealizada: anos iniciais na carreira docente	102
5.5 Construindo a identidade social.....	104
5.6 Formando a identificação profissional	112
REFLEXÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	122
ANEXOS	130

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa¹ desenvolvo um olhar sensível nos percursos das professoras rurais, percursos estes que também falam da minha história. Segundo estudos realizados por Bueno (2006), as discussões a respeito da formação de professores e a sua profissionalização, intensificaram-se no período que antecede a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e a partir daí, os professores passaram a ser denominados de profissionais da educação. Este movimento em torno da figura do professor não ficou isolado, ele se propagou por todos os países. No Brasil ele teve início na década de 70, mas ganhou ênfase na década de 90, em razão das abordagens autobiográficas que se multiplicaram com grande rapidez neste período.

Em razão disso, representam um ganho para a educação, à medida que possibilitam maior visibilidade docente. Neste sentido, volta-se a atenção para o percurso formativo do professor, passa-se a vê-lo, na sua individualidade, com uma história. A singularidade que a história de vida aponta é aspecto importante, pois a torna única e particular.

A formação docente como destaca Nóvoa (2010), deve ser entendida fora do conceito de “progresso e desenvolvimento”, pois a lógica de que os indivíduos precisam estar em constante formação, passa pela necessidade de pensar em uma formação que seja possível ao adulto fazer uma retrospectiva de sua vida. Portanto, este movimento de reflexão em que os sujeitos se voltam para si, é o que lhes possibilita a tomada de consciência individual e coletiva.

A reconstrução das histórias de vida, que se utilizam do recurso da memória autobiográfica, procura estimular a autoformação por intermédio das lembranças que fizeram parte da trajetória de vida dos sujeitos implicados. Nessa reconstrução, o percurso formativo dos sujeitos interlocutores do estudo autobiográfico são realizados por encontros, desencontros e reencontros com a memória.

Nóvoa (2010, p. 167) [...] A biografia é, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é essa dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação. Neste sentido, a abordagem autobiográfica promove duas funções: a de ator e de investigador, na medida em que cria condições para que a formação se processe como produtora do saber e não como consumidora de um saber já existente.

¹ Esta investigação, que compõe esta dissertação, foi redigida e formatada conforme as normas da MDT 2010 da UFSM.

A abordagem autobiográfica se consolida no princípio segundo o qual é a pessoa que se forma por meio da reconstrução de seu percurso formativo. Nessa perceptiva formativa, o sujeito é o responsável pelo processo de sua formação, Josso (2010, p. 78-79) destaca: “[...] O ser em formação só se torna sujeito no momento em que sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo.”

A formação de professores tem despertado interesse por parte dos pesquisadores, pois a partir da década de 80 começaram a surgir inúmeras pesquisas preocupadas em discutir as questões da formação docente com vistas para a figura do professor. Segundo Nóvoa (2000, p. 7), “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. Neste sentido, à medida que os indivíduos estão narrando seu percurso de vida, eles estão interpretando suas ações de forma individual e coletiva, buscando significado para a construção da sua identidade profissional.

A imagem que o professor constrói de si mesmo e perante a sociedade, faz parte de sua identidade profissional. O processo identitário está em constante movimento de construção/reconstrução, que será realizado pelas experiências sociais e individuais. A maneira como o professor constrói sua imagem profissional está relacionada com a forma de como ele se relaciona com seus alunos, com sua prática pedagógica, com as relações no cotidiano de sua profissão. Dessa forma, direciono minhas intenções de pesquisa na história de vida de uma professora rural² para investigar a identidade profissional e social da mesma, cujo exercício profissional ocorreu no período de 1968 a 1994.

Esta proposta de pesquisa surgiu das inquietações que envolvem minha prática docente, uma vez que faço parte de uma escola do campo³ e me interesso pela formação de meus pares. Outro motivo foi a coleta de informações para a pesquisa intitulada: Memórias e Relatos autobiográficos de alfabetizadoras: um estudo sobre as cartilhas de alfabetização nas Escolas Municipais Rurais do Rio Grande do Sul/RS, financiada pelo Edital Universal do CNPq, que está em andamento, no grupo do GEPFICA (Grupo de estudo e pesquisa sobre formação inicial e continuada de alfabetização), que foca o tema das cartilhas com professoras do meio rural. Assim, senti-me instigada a investigar o processo de formação das professoras rurais, por ser professora do campo desde o ano de 2007, no município de Dilermando de

² Esta pesquisa tinha na proposta inicial duas professoras, mas agora só foi possível realizá-la com uma professora porque uma delas teve problema de saúde, e foi preciso se retirar.

³ No trabalho de dissertação, farei a utilização da expressão rural para manter a fidelidade aos discursos da época. Utilizarei a expressão campo e não rural quando se referir ao momento atual. Por ocasião da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizado em Luziânia (GO) em 1998. Em assembléia geral e com a participação de representantes de todos os estados brasileiros, ficou definido que se utilizaria a expressão campo e não mais rural para incluir uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho do camponês e de suas lutas sociais e culturais.

Aguiar/RS. Outro aspecto, que considero importante, minha frequência como aluna especial do mestrado em educação do PPGE/UFSM. Considerei as aulas muito significativas, pois abordaram, principalmente, o tema da formação de professores, cujos referenciais teóricos fortaleceram a minha constituição docente, uma vez que tratam de temas que me fizeram refletir a respeito do meu processo de formação docente.

Imbuída em refletir as questões da formação docente, que me proponho a trabalhar, na história de vida de uma professora rural, e por entender que a história de vida evidencia o processo de formação do professor, o modo como cada pessoa articula seus conhecimentos e valores que, por muitas vezes, permanecem latentes, pretendo trazer para o âmbito das reflexões, a história da docência do município de Dilermando de Aguiar/RS, que estará focada em uma professora rural.

Justifico minha intenção de realizar esta pesquisa e me sustento em Arroyo (1999, p.20) quando diz que: “O professor, a professora tem seu rosto, seu nome, sua história, sua diversidade de gênero, raça, idade e formação”. Nesta pesquisa, me proponho desvelar essa identidade, o rosto do professor do rural. Dubar (2005, p.100) aponta a identidade: “(...) resultado de um reconhecimento recíproco, ou seja, “conhecimento de que a identidade do eu só é possível graças à identidade do outro que me reconhece, identidade essa que depende do meu próprio conhecimento.” Em Nóvoa (2000, 16) que aponta:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Diante destes autores supracitados, busco fundamentar minha intenção de pesquisa, pois entendo que a história de vida possibilita o caminhar para si, como é destacado por Josso (2004). Neste sentido, proponho caminhar em direção da história de vida de uma professora rural do município de Dilermando de Aguiar/RS. Esta escolha está pautada no fato de que o professor rural possui uma história de vida que deve ser compartilhada de forma que dê visibilidade a estes sujeitos, que ficaram por muito tempo sem identidade própria, como Arroyo (1999), quando salienta que o professor rural tem um rosto, uma identidade que precisam ser trazida para o ambiente das pesquisas científicas, de forma que sejam respeitadas as particulares destes docentes como também o respeito pelo espaço no qual a educação é construída.

Na perspectiva de uma proposta em que abrange a formação docente e consciente da importância do papel do professor do campo, é que pretendo dar visibilidade ao docente do ensino rural, uma vez que ele tem se mostrado pouco visível perante o sistema educacional. Portanto, é com este propósito que apresento os seguintes objetivos desta pesquisa: investigar e analisar como se constitui/constituiu a identidade profissional e social de uma professora do ensino rural.

Acredito que esta pesquisa trará um novo olhar para a Educação do Campo, uma vez que possibilita maior visibilidade das questões da formação de professores por trazer a história da educação rural. Partindo destas considerações elaboro o seguinte problema de pesquisa: Quais são as formas identitárias profissionais e sociais construídas por uma professora do ensino rural no período de 1968 a 1994?⁴

No Capítulo 1. “Ressignificando minha história de vida”. Num primeiro momento, trago minha história de vida e saliento as formas identitárias que são construídas no seio da família de origem e na família constituída por laços afetivos. Prossigo, remetendo às lembranças de escola quando destaco a escolha profissional. Na história de formação docente, trago à formação acadêmica, profissional e a dos grupos de pesquisa. Em todo o percurso de minha história de vida, analiso algumas fotografias.

No capítulo 2. “O Delinear dos caminhos da pesquisa”. Nele, esboço a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, parto de um aporte teórico que buscou contemplar as abordagens metodológicas. De início, evidencio os princípios éticos na pesquisa. Esse capítulo apresenta algumas aproximações teóricas referentes às temáticas das histórias de vida, autobiografias, memória, lembranças e fotografias, que foram instrumentos metodológicos utilizados para desenvolvimento desse trabalho. Além disso, apresento os critérios utilizados para a escolha da professora, bem com a apresentação da mesma e o cenário da pesquisa.

No capítulo 3. “Memórias que fazem a história da Educação rural.” É neste capítulo que inicio o desenvolvimento das análises das histórias de vida e fotografias da professora. Inicialmente, realizo uma abordagem sobre o contexto do ensino rural no Brasil. Em segundo, construo a história da escola que foi referência à professora, com base nos relatos autobiográficos. Em terceiro, realizo as análises dos relatos autobiográficos e das fotografias, e apresento discussões teóricas sobre o ensino rural e alfabetização.

⁴ A escolha desse período de 1968 a 1994 se justifica porque, neste período, o município de Dilermando de Aguiar/RS, o ensino rural era constituído por escolas isoladas com classes multisseriadas, só a partir de 1990 é que as escolas isoladas são reunidas formando a escola núcleo.

No capítulo 4. “Histórias contadas por uma professora rural”, continuo desenvolvendo as análises, e analiso os relatos autobiográficos da professora da pesquisa como também das fotografias. As discussões teóricas deste capítulo tratam da alfabetização. Também, trago os processos de alfabetização, métodos de alfabetização, uso de cartilha, que são os caminhos seguidos na história de uma professora rural.

No capítulo 5. “Memórias de uma professora rural: formas identitárias profissionais e sociais”, as análises continuam sendo desenvolvidas. Nele, realizo a análise da história de vida e fotografias da professora da pesquisa e apresento as discussões teóricas sobre identidade social e profissional. Sempre evidenciando as formas identitárias assumidas pela professora em sua trajetória de vida. Neste capítulo, destaco, ainda, algumas ideias expressas por Dubar (2005), as quais contribuem para compreender as formas identitárias.

Nas reflexões finais destaco as questões relevantes no decorrer da pesquisa, principalmente àquelas apresentadas ao longo dos capítulos das análises. Também, procuro contemplar os objetivos e a questão problematizadora definida nesta dissertação.

1.RESSIGNIFICANDO MINHA HISTÓRIA DE VIDA

Aqui está minha vida .
Esta areia tão clara com desenhos de andar dedicados ao vento.
Aqui está minha voz, esta concha vazia, sombra de som
curtindo seu próprio lamento.
Aqui está minha dor, este coral quebrado,
Sobrevivendo ao patético momento.
Aqui está minha herança, este mar solitário que de um lado era amor,
e de outro, esquecimento.

Cecília Meireles
(Apresentação)

Parafrazenado Cecília Meireles (1975), aqui está minha vida, e ao tecer a minha história, percebo o que fiz e o que deixei de fazer, bem como os caminhos que ainda tenho a percorrer, os amores que tive e os que não me atrevi a ter, e as loucas paixões que apimentaram o meu viver. Os medos e os fantasmas que consegui exorcizar, que hoje trazem serenidade para o meu viver. Trago, em minha memória, os sonhos guardados e que agora fazem parte do imaginário de uma menina-mulher, que ainda pulsam forte em meu ser. Lembro dos vários autores que me ajudaram a refletir sobre minha vida. Porém aqui, neste momento, não cabe citá-los, recordo ainda mais daqueles que me emocionaram e continuam a tocar em minhas emoções, daqueles que ainda despertam o meu desejo de conhecê-los, e dos que ainda preciso conhecer.

Novamente sou levada por Meireles (1975) aqui está minha história que vem carregada de lembranças, desenhadas nas areias da memória que, por vezes, se apresentam esburacadas pelo esquecimento e, por outras, tão límpidas como água que escorre por entre pedras de um riacho. Dar significado a minha história de vida, é me reencontrar com minha própria história, é ressignificá-la. Nessa narrativa, estou me constituindo/reconstituindo através da memória, imprimindo um significado antes não pensado, o que me faz reconciliar comigo mesma, perante o que até aqui vivi.

Bosi (1994) afirma que as lembranças evocadas no presente são vividas com uma nova intensidade às situações passadas, é com este olhar que busco minha história de vida. Segundo Santos (2003) parafrasear Barlett, à medida que constroem, os indivíduos atribuem significado à memória que estão construindo.

Ao lembrar dos meus genitores, grande alegria e saudade me causam, pelo fato de já terem falecido, como também pelo que vivi com eles. Esses momentos são novamente revividos pelas lembranças que se fazem presente em minha memória. Meu pai e minha mãe foram a minha base identitária e os responsáveis por minha herança genética e étnica. A herança étnica é resultante de uma grande mestiçagem, nela está presente a origem indígena e francesa de meu pai e alemã e italiana de minha mãe. A descendência mais preservada foi à alemã, através da língua, pois minha avó materna conversava, às vezes, em alemão com suas irmãs. E assim, fui construindo minha identidade sob os braços, abraços e olhares de meus genitores. Não posso deixar de mencionar a minha irmã Marta Cristina, que veio para completar nossa família.



Figura 1 - Minhas origens.
Fonte: arquivo pessoal de Daniela Cruz, 1961.

Esta foto fala das minhas origens, foi tirada no dia 18 de março de 1961, no casamento de meus pais. Ao lado do meu pai Enio está seu pai, avô José João de origem indígena e portuguesa e a sua mãe, avó Ambrosina (apelido Lili) de origem francesa. Ao lado de minha mãe Iolanda, está os seus pais, avô José, de origem portuguesa e a sua mãe, avó Irma de origem alemã e italiana. Essa foto vem carregada de significado para as três famílias, as duas

que já estão constituídas e a mais nova família, que a partir desta cerimônia, passa a ser formada convencionalmente.

1.1 Mulheres que marcaram minha trajetória

Minha trajetória de vida é atravessada por mulheres marcantes, que representaram muito em minha vida. Minha bisavó Dulcina de Oliveira Cezar, que assumiu a criação dos cinco filhos sozinha porque seu marido sumiu e nunca mais mandou notícias. Ela viveu no século XIX, época em que a mulher sai do domínio do pai e passa para o domínio do marido. Ela teve de assumir a família, felizmente tinha, a seu favor, ótima condição financeira. Ela aparentava ser uma pessoa frágil, mas era forte e firme em suas decisões.



Figura 2 - Bisavó paterna

Fonte: arquivo pessoal de Daniela Cruz, s/d.

Esta fotografia é da matriarca da família, minha bisavó paterna Dulcina de Oliveira Cezar. Esta matriarca criou seus cinco filhos sozinha, sendo que um deles tinha problemas mentais, meu bisavô desapareceu e nunca mais mandou notícias. Esta fotografia representa a fortaleza de uma mulher nascida no século XIX que, enfrentou a vida de forma firme e

destemida. Tinha a seu favor uma boa condição econômica e a coragem que buscou das entranhas que só a maternidade proporciona à mulher que luta por preservar seus descendentes.

A minha avó materna, Irma Dambroz Farias, que teve uma trajetória dedicada à família representou o alicerce temperado de doçura e bondade, e sempre acolhia a todos que buscavam a sua ajuda. Essa era a sua característica marcante. Cada pessoa que saía de sua casa sempre levava flores nos braços, mesmo as mais resistentes. Era com essa forma de carinho que ela a todos convencia.



Figura 3 - Foto com a avó materna -
Fonte: arquivo pessoal de Daniela Cezar Cruz, s/d

Nesta fotografia, da esquerda para direita está eu (Daniela), minha irmã Marta Cristina, minha avó Irma e minha prima Adriana. Minha avó está colhendo flores para trazermos para Santa Maria/RS. Tínhamos o hábito de visitá-la todos os domingos em São Pedro do Sul.

Outra mulher que é referência marcante na minha vida, que me carregou no ventre e me conduziu nos primeiros passos, é a minha mãe Iolanda Terezinha Farias Cezar. Minha mãe conquistou os bancos universitários com idade considerada avançada para a década de

1980. Nesta época, existia idade limite para prestar concurso público, no caso da minha mãe, o concurso era para o magistério e ela já estava completando 45 anos de idade. A Constituição Federal de 1988 estende a idade para ingresso no magistério como também para as outras profissões, só que minha mãe não teve tempo para usufruir desta lei, pois faleceu em 1987. Na juventude ela não teve oportunidade de estudar, pelo fato de ter sido criada para casar e constituir família, mas, conforme eu e minha irmã Marta Cristina fomos crescendo, ela foi procurando trabalho fora do lar, como também voltou a estudar.

Esta mulher-mãe de olhar decidido, de gesto delicado, de gosto refinado, foi me mostrando que as mulheres são heroínas nas suas batalhas diárias, pois assumem diversos papéis e passam anônimas. Porém, sem elas o mundo não teria tanto brilho e o coração das pessoas estariam doentes por falta de um sentido tão importante que é o amor materno.

A imagem fotográfica, segundo Beceyro (2005), produz conotação nela mesma, somente nela mesma. Sendo assim, a construção dos signos da fotografia passa pelas escolhas valorativas do sujeito que as analisa. A fotografia confere veracidade às lembranças e, através delas, é possível vivenciar o passado. As lembranças reavivadas pelas imagens fotográficas possibilitam acionar o ausente presentificando às memórias que nos fundam como sujeitos.

A imagem fotográfica se revela como uma realidade moldável em sua produção, fluida em sua recepção, plena de verdade explícitas. Kossoy (1999, 45) aponta:

Por definição, as imagens visuais sempre propiciam diferentes leituras para diferentes receptores que as apreciam ou que dela se utilizam enquanto objetos de estudo. Por tal razão elas se prestam a adaptações “convenientes” por parte desses mesmos receptores, sejam os que desconhecem o momento histórico retratado na imagem, sejam aqueles engajados a determinados modelos ideológicos, que buscam desvendar significados e “adequá-los” conforme seus valores individuais, seus comprometimentos, suas posturas aprioristicamente estabelecidas em relação a certos temas ou realidade em função de suas imagens mentais.

A imagem fotográfica pode ser lida ou analisada de diferentes maneiras de acordo com cada receptor. A imagem fotográfica é sempre representação a partir do real, intermediada pelo fotógrafo que produz segundo sua forma de compreensão do real.

A fotografia representada (figura 4) é do dia do casamento de minha mãe Iolanda, este dia trouxe em sua vida, um grande significado. É possível ver pelo seu olhar de esperança e seu sorriso de alegria. O que me chama a atenção na fotografia é a delicadeza com que minha mãe está segurando o seu buquê de flores.



Figura 4 - Casamento de Iolanda Cezar
Fonte: arquivo pessoal de Daniela Cezar Cruz, 1961

1.2 Lembranças da escola: um processo no qual a família faz parte

O contexto histórico da década de 70, quando ingressei na escola, sequer me dava a dimensão do que esse ingresso representava. Apenas fui levada até ela, tudo para mim era uma surpresa. A princípio tive medo, mas confiava em minha mãe que me conduziu à sala de aula pela mão, mãos que ficaram em minha memória até hoje. Na sala de aula, haviam muitas crianças chorando, então, minha mãe pediu que eu não chorasse, pois estava na escola. Agora entendo o significado de seus gestos, palavras, olhares e desejo. Ela, embora não tivesse tido oportunidade de continuar seus estudos, mostrava-me a importância disso. Hoje, com mais maturidade, entendo o que tudo isso representou naquela época.

Partindo disso, escola, para mim, representa a liberdade da mulher, pois segundo Almeida (1998), a mulher no início do século XX era vista apenas como mãe e esposa abnegada, depositava suas esperanças de felicidade no casamento, que era sua principal aspiração. A autora aponta que na década de 60 e 70, aparece os ideais marxistas e, juntamente com ele, o feminismo. Neste discurso, a mulher é vítima do poder masculino, mas possui um potencial que a torna resistente à opressão.

Sendo assim, percebo que os ideais marxistas, subjetivamente, influenciaram em minha vida, pois eles apontaram para os ideais de liberdade feminina. As representações da profissão docente são destacadas por Almeida (1998, p. 27):

[...] A possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e a maternidade uma profissão revestida de dignidade e prestígio social fez “ser professora” se tornasse extremamente popular entre as jovens e, se, a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passa a ser desejável, desde que normatizada e dirigida para não oferecer riscos sociais. [...]

O magistério aparece como uma profissão que possibilita a mulher ingressar no mercado de trabalho, pois neste contexto ele representava o prolongamento das atividades do lar. Para a mulher ele representou uma possibilidade de libertação econômica como também realização no campo profissional, mesmo sendo a profissão concebida como extensão da maternidade e missão.

O contexto histórico que vivenciei quando ingressei nos bancos escolares, estavam sendo influenciados pelos ideais marxistas da década de 70, estes ideais impulsionaram os desejos de minha genitora, os quais também passaram a fazer parte de minha vida. Dessa forma, a minha escolha profissional foi determinada no primeiro dia que ingressei na escola, foi o desejo de minha mãe e as representações de seu olhar e de seus gestos que me possibilitaram definir minha profissão. Minha mãe não teve oportunidade de continuar seus estudos, conseguiu somente estudar até a 5ª série ginásial, depois se casou e meu pai não permitiu que ela desse continuidade. Mais tarde, quando eu e minha irmã já estávamos mais independentes, ela voltou aos bancos escolares contrariando a vontade de meu pai.

A fotografia abaixo (figura 5) representa um momento muito significativo para minha mãe, bem como para toda nossa família: a conquista de um diploma. Minha mãe estava se formando no curso de Técnico em Contabilidade, o que a capacitou trabalhar no crediário de uma loja. Trabalhava de dia e, à noite, estudava. A formatura dela foi um momento de grande alegria para meu avô materno, José, e minha avó materna, Irma. Até então, nenhum de seus

filhos haviam conquistado o nível escolar que minha mãe conquistou. O meu avô era uma pessoa que lia bastante, assinava jornal, revista e valorizava muito o conhecimento.



Figura 5 - Iolanda na formatura do Técnico em Contabilidade
Fonte: arquivo pessoal de Daniela Cruz, 1980.

Nesta fotografia minha mãe Iolanda estava se formando no curso de Técnico em Contabilidade no Colégio Marista Santa Maria. Ela está com as duas mãos estendidas para receber o diploma. Ela era canhota e ensaiou bastante, para só estender a mão direita. Porém, na hora, ela estendeu a esquerda e foi corrigir. O fotógrafo capturou bem este momento.

Dessa forma, Santos (2003), baseada nos estudos de Bartlett, apontam que os indivíduos estão sempre atribuindo significado às suas memórias, à medida que elas vão sendo construídas. Sendo assim, a memória é um processo ativo de construção do passado.

Na fotografia (figura 6) a seguir está mais uma conquista de minha mãe. Ela, novamente, terminava mais uma etapa de sua formação: agora o nível superior, formava-se em História licenciatura.



Figura 6 - Formatura em História da Iolanda -
Fonte: Arquivo pessoal de Daniela Cezar Cruz, 1985

Esta fotografia foi tirada quando minha mãe se formou em História, em 1985, na FIC (Faculdade Imaculada Conceição, hoje UNIFRA). Nessa imagem captada pelo fotógrafo é possível perceber o olhar distante em que se encontrava minha mãe Iolanda. Este momento é o sinônimo de muita luta, que culminou com a vitória da colação de grau. A cerimônia já sendo finalizada, pois ela já estava com o diploma nas mãos.

O início da minha vida escolar não foi uma tarefa fácil, pois passei por duas escolas em um mesmo ano. Isto aconteceu na primeira série e na terceira série. Estas trocas trouxeram problemas para mim que foi o de ter saído da primeira série sem saber ler. Este fato só foi percebido na segunda série, por uma professora com elevado grau de sensibilidade e empatia, que soube me acolher com carinho e orientou minha mãe para que eu completasse o processo de leitura e escrita. Estas lembranças, que são reveladas na minha história de vida, vagavam em minha memória sem que eu compreendesse o seu real significado.

Neste sentido, Souza (2006, p.139) diz que a história de vida possibilita 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”. Sendo assim, a história de vida possibilita processos reflexivos à medida que são narradas as histórias vividas por pessoas comuns. Com isto é possível trazer à tona sentimentos que permaneceram escondidos até então. É nos processos narrativos que a memória do passado é trazida pelos relatos autobiográficos e biográficos, surgem questões que, por muito tempo, ficaram adormecidas e que, nesse momento voltam a aparecer.

Na fotografia a abaixo, minha mãe já havia falecido e meu pai já havia constituído outra família. Eu e a minha irmã fomos visitá-lo e decidimos registrar o momento em família.



Figura 7 - Enio, Marta e Daniela Cruz
Fonte: Arquivo pessoal de Daniela Cezar Cruz, 1988

Esta foto foi tirada pelo meu cunhado, na sala da casa de meu pai fizemos pose para a foto, e o momento foi captado pelo fotógrafo. A intenção era de destacar a figura paterna, por isso ele se encontra no meio e mais para frente na foto. Era verão e fazia poucos dias que tínhamos chegado da praia.

Oliveira (2000, p.16) aponta que repensar a história de vida possibilita a formação e autoformação:

Essa construção de si próprio é um processo de formação, ou melhor, de autoformação. A instalação de dispositivos que possibilitam rememoração e a reflexão sobre os acontecimentos que produziram “marcas”, que inscreveram registros, acaba dando passagem a outras criações...

Assim, a memória é utilizada para que se relembre as histórias de vida que vêm sempre carregadas de muito significado trazendo, muitas vezes, “marcas” felizes e outras nem tanto, mas que servem para dar significado a sua história, ou então são pontos chaves para pensar a sua história.

Ao recordar da professora de segunda série, não lembro o seu nome, mas a sua imagem não sai de minha memória, ela tinha, em sua essência, a sensibilidade. Hoje, eu a busco em minha prática docente, ela me convidou a ser baliza⁵ para representar a escola no desfile de sete de setembro. Nesta situação vivencie a valorização dos movimentos corporais, que são aspectos importantes de valorização para o aluno, pois, dessa forma ele é visto como um “corpo completo”. Ser baliza no desfile de sete de setembro me fez sonhar com a possibilidade de um dia ser bailarina. Hoje, começo a compreender as representações que o fato de ter sido baliza significou para mim e o sonho que, por muito tempo, acalentei: ser bailarina.

Na fotografia a abaixo, estou fazendo parte do desfile de sete de setembro como baliza.



Figura 8 - Foto de Baliza

Fonte: Arquivo pessoal de Daniela Cezar, 1972

⁵ Baliza são figuras de desataque no desfile da semana da Pátria que fazem evoluções acrobáticas e manejam um bastão, que imprime movimentos rítmicos.

Nessa foto, (figura 8), eu estava cursando a 2ª série do 1º grau na Escola Municipal Hilda Koëtz em São Pedro do Sul/RS. Nessa ocasião eu vestia uma roupa azul-clara, e tênis da mesma cor. O bastão também era azul. Os meus cabelos estavam presos em forma de coque, para facilitar os movimentos e acrobacias, que eram necessárias realizar. A foto, por ter sido tirada no momento do desfile, não me permitiu fazer pose.

A partir da minha performance como baliza, emergiu o desejo de ser bailarina, e ele está ressignificado pela professora que hoje me transformei, pois mostro que a vida pode ser leve e suave se ficarmos nas pontas dos pés. Esta representação imaginária de ficar na ponta dos pés poderá suscitar vários significados, que estão abertos a cada um. Busco, na figura da bailarina, os gestos delicados, a leveza, a poesia, o sonho, o belo, a estética, o cuidado. Entendo que ela nunca está pronta, está sempre se produzindo, assim como acontece com a docência.

Neste sentido, Dubar (2005) utiliza a expressão “forma identitária”, pois acredita que, dessa forma, não estará reduzindo os atores sociais a apenas uma categoria de análise (socioprofissional ou sociocultural), pela qual os indivíduos se identificam um com os outros. Ele entende que os indivíduos têm uma história de vida particular e única, que é originada da relação da trajetória pessoal com a social.

Nesta abordagem da forma identitária, Dubar (2005) aponta dois eixos: um ligado ao contexto de ação, que é o espaço culturalmente marcado, e outro ligado à trajetória subjetiva e a uma interpretação da história pessoal socialmente construída.

1.3 Recordações e lembranças: sentimentos e compromissos

Das minhas recordações, hoje, vem-me à lembrança do tempo em que comecei a namorar meu marido. Na época, não pensava em consolidação familiar. No entanto, agora, caminhando juntos, almejo consolidar os laços familiares para que possa dar continuidade às relações saudáveis, com a família que construí.

A fotografia (figura 9) foi produzida em 2009, em Caxias do Sul, antes de irmos ao casamento do primo do meu marido. Nela está sendo registrado parte do jardim da casa do tio do meu esposo, o Sr. Francisco. Ela representa a minha família: a esquerda está o meu filho Pablo, eu, meu marido Jorge e minha filha Yasmin.

Na fotografia abaixo estou com minha família.



Figura 9 - Foto em Família -
Fonte: Arquivo pessoal de Daniela Cezar Cruz, 2009

O meu primeiro investimento na carreira profissional foi no magistério, isto sempre esteve bem marcado para mim. Eu desejava ser professora, mas ainda não tinha claro em que área profissional desejava atuar. Então, escolhi Geografia – licenciatura - o que pareceu interessante naquele momento.

Viana (2006) aponta a memória como sendo uma consciência virtual cujos conteúdos são as lembranças que à medida que são ativadas, se transformam em recordações, muito embora o processo de recordar seja seletivo. Os mecanismos de seleção se encontram nos valores e sentimentos dos indivíduos, que são impostos pelo ambiente social. Neste sentido, é possível perceber que a memória é coletiva.

Quando estava cursando Geografia, surgiu a oportunidade de trabalhar no Instituto de Educação “Olavo Bilac” - Escola Estadual de 1º e 2º Graus - como auxiliar da educação infantil. Foi nesta instituição que tive a certeza que minha trajetória profissional seguiria pelo caminho da infância. A partir deste momento, toda a minha caminhada formativa era levada a infância, às leituras, e os cursos realizados também se direcionavam para a infância.

Trago comigo duas formas distintas de formação acadêmicas: uma em instituição particular (Geografia) e outra em instituição pública (Pedagogia), porém na época, só uma delas instigava o acadêmico à pesquisa. Por esse motivo é que me identifico mais com a instituição pública dela me orgulho, sinto que ela representou e representa muito na minha formação pessoal e profissional.

Nas duas fotografias abaixo, retratam a minha formatura, estão consolidados dois momentos muito significativos para minha formação profissional: o conhecimento científico – que passa a fazer parte da minha vida – e o diploma – que representava meus desejos, sonhos e esperanças.



Figura 10 - Formatura em Geografia
Fonte: Arquivo pessoal de Daniela Cezar Cruz, 1987.

Esta foto foi tirada em dezembro de 1987, por ocasião da minha formatura, nas escadarias da FIC (Faculdade Imaculada Conceição). Nela está minha irmã Marta Cristina e meu cunhado Gilberto. Ela foi tirada logo após a cerimônia de colação de grau.

Apesar da desestabilidade acarretada pela falta física do aconchego de mãe, venci e ingressei no curso de Licenciatura Pedagogia da UFSM. Acredito, diante das minhas convicções religiosas, que a vida continua e que ela é uma pequena passagem. Portanto, é preciso angariar forças e seguir em frente e foi o que aconteceu comigo.

A experiência com a Licenciatura Pedagogia trouxe-me muita alegria e entusiasmo quanto à formação de professores, pois não havia realizado o magistério de 2º grau porque na época, pensava que não era isso que desejava para minha vida. Os conteúdos e os textos acadêmicos ofertados nas disciplinas, eram estudados com muita dedicação e prazer, por serem leituras que diziam muito, tanto para o meu eu pessoal quanto para o profissional.

Na instituição pública o aluno é levado a ir em busca, tem maior mobilidade e as relações não são maternas, o que possibilita o amadurecimento. Ao fazer analogia com minha família, o lar representou uma instituição protetora. Neste período, de minha vida, tinha sofrido uma perda muito significativa para os alicerces familiares: o falecimento de minha genitora. Perda que me trouxe algumas representações não tão felizes, e que me fez enfrentar algumas situações difíceis sem o apoio materno. Estas situações tiveram um lado positivo e outros nem tanto.

A fotografia abaixo retrata a minha formatura em Pedagogia Licenciatura.



Figura 11 - Formatura em Pedagogia
Fonte: arquivo pessoal da Daniela Cezar Cruz, 1997.

Esta fotografia foi tirada após o término da colação de grau do curso de licenciatura Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 1997. Nela estou à direita, de vestido preto com a turma de crianças que fiz estágio na Creche Ipê Amarelo, que faz parte da Universidade Federal de Santa Maria. O bebê no carrinho é o meu filho Pablo que, nesta época, tinha dois meses de idade. A colega Josiane que está ao meu lado, se formou comigo e as demais colegas são professoras da Creche Ipê Amarelo.

O processo da construção da minha identidade profissional se iniciou em uma escola de educação infantil. Nesta época, ainda cursava Geografia e possuía habilitação para atuar na

educação infantil, porque havia realizado um curso básico de educação pré-escolar pela OMEP⁶. Depois, fui para outras instituições onde também atuei com a infância.

A partir da vivência na Escola Marista Santa Marta, minha vida profissional e pessoal passou a ser diferente, pois foi lá que tive um das mais significativas experiências profissionais: a valorização como profissional da educação. Ingressei num momento em que a escola estava se instalando na comunidade da Nova Santa Marta. E era preciso fazer a diferença, e, este desafio o fez.

A escola, na época, era dirigida pelo Irmão Pedro. Foi ele quem acompanhou todo o processo de construção. Ele é uma pessoa muito especial dentro da Congregação Marista. Foi diante dessa pessoa que eu convivi. Ele conduzia a Escola de forma determinada e segura, mostrava, pelo olhar, que nós poderíamos realizar o que queríamos. Para isso, era preciso sonhar e acreditar naquele sonho, não podíamos ficar acomodados. Era preciso ir em busca do que se queria, e buscar sempre mais. Por essa razão, fui em busca de minha formação continuada.

A fotografia abaixo retrata a minha turma de Educação Infantil no Colégio Coração de Maria. Neste mesmo ano, também, desenvolvia meu trabalho de educadora infantil na Escola Marista Santa Marta.



Figura 12 - Educação Infantil Colegio Coração de Maria
Fonte: arquivo pessoal de Daniela Cruz, 2003.

⁶ OMEP – Organização Mundial para Educação Pré-Escolar. Na década de 80 este curso habilitava para atuar na pré-escola e a validade desse curso em Santa Maria/RS valendo até para concurso público.

Nesta fotografia, (figura 12), estou com minha turma de alunos da Educação Infantil do Colégio Coração de Maria. Ao lado direito está o meu filho Pablo, ele está atrás de uma menina que está erguendo uma boneca. Também à direita, está a Camila - que me assessorava na turma -.

No período em que estava na Escola Marista Santa Marta, mais especificamente no ano de 2002, ingressei no curso de especialização em Educação Infantil na UNIFRA (Universidade Franciscana). Meu trabalho final de especialização teve como temática o letramento, o qual foi significativo para minha vida profissional e me fez continuar o envolvimento com pesquisa.

Ao sair da Escola Marista Santa Marta realizei concurso para o município de Dilermando de Aguiar⁷, onde obtive o primeiro lugar e fui nomeada logo após o concurso para uma Escola Núcleo⁸: a Escola Núcleo Valentim Bastianello. Nela, tive uma experiência que me trouxe alguns desafios, a começar pela forma de funcionamento e pelo espaço físico da escola. Mesmo não tendo uma formação para a educação do campo, os desafios foram enfrentados com o apoio de meus colegas. Nesta instituição, conquistei muitas amizades como também respeito profissional.

Pouco a pouco os desafios foram sendo parcialmente solucionados, fui em busca de suporte teórico para melhor compreender a realidade do campo. Conversava com colegas mais experientes, mas ainda sentia necessidade de pesquisar mais sobre a realidade da Educação do Campo. Para contribuir com essa temática continuei no GEPFICA⁹, que desenvolvia a pesquisa sobre as cartilhas utilizadas pelas professoras rurais de Santa Maria/RS.

Também, participei em Brasília no ano de 2010 do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo; III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro; I Encontro Internacional de Educação do Campo.

Minha trajetória em pesquisa não se fez representar somente pelo GEPFICA, também participei do GEPEIS¹⁰, coordenado pela Prof^a Dr^a Valeska Fortes de Oliveira, no qual permaneci por um ano e foi bastante significativo para minha formação acadêmica, pois me

⁷ Este município é vizinho de Santa Maria.

⁸ Escola Núcleo são escolas formadas pela união de várias escolas multisseriadas com o objetivo de atender as necessidades do homem do campo, pois elas funcionam em dias alternados para que os alunos possam ajudar no trabalho do campo. Este projeto das escolas núcleo foi realizado pela professora Irene Fernandes, que foi uma das colaboradoras da dissertação de mestrado da Graziela Franceschet Farias em 2010.

⁹ GEPFICA - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial e Continuada de Alfabetização, coordenado pela Professora Helenise Sangoi Antunes.

¹⁰ GEPEIS- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social.

trouxe um outro olhar. Neste grupo dei início à produção teórica, por meio da publicação de artigos.

Das minhas lembranças em grupo de pesquisa, do GEPFICA trago um sentimento de saudade por todos aqueles que passaram por este grupo e, com certeza, deixaram suas marcas e muita recordação. Mas, enfim, a vida precisa seguir seu curso: uns chegam e outros partem. Assim, a memória do GEPFICA vai sendo construída.

No grupo de pesquisa GEPFICA, organizamos vários eventos importantes referentes à alfabetização e o letramento, como também sobre violência infantil. No ano de 2010, estávamos envolvidos com o Programa de Proletramento¹¹. Estes eventos mantêm a “chama acesa” em prol da educação, o que nos fortalece durante a formação continuada, que sempre me mobilizou.

A identidade do grupo GEPFICA, para mim, tem um significado muito forte: a figura da Professora Helenise Sangoi Antunes. O grupo é marcado pelo ritmo acelerado, por prazos a serem cumpridos, com relatórios a serem entregues, mas também é marcado pela sensibilidade, pela humanidade e pela empatia que são características muito fortes da Professora.

Esta fotografia, (figura 13), foi reproduzida em 2009, ela representa a união do grupo de pesquisa (GEPFICA), que lutou lado a lado na conquista da vitória da prof^a. Helenise para o cargo de Diretora do Centro de Educação da UFSM. Esta fotografia é o momento do discurso na festa de comemoração após a vitória nas urnas.

A fotografia abaixo retrata a vitória da Prof^a Helenise nas urnas, um momento de luta e de união do GEPFICA.

¹¹ O Programa Proletramento é um Programa de formação continuada de professores das séries iniciais e do ensino fundamental do Ministério da Educação. O Programa é realizado pelo MEC, em parceria com as Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. O Pró-letramento tem como objetivo: - fornecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais e ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; - propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; - desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática, da linguagem e seus processos de ensino aprendizagem; - contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada, - desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.



Figura 13 - Grupo GEPFICA -
Fonte: arquivo pessoal de Daniela Cezar Cruz, 2009.

A memória vem à tona, muitas vezes, com outro significado. É ressignificada no momento em que é narrada, vem com olhar do presente, e é com esse olhar que foi possível compreender os motivos que me levaram a escolher a formação de Professores do Campo. Um dos motivos, o mais muito forte é minha história de luta, luta por superar uma infância humilde, com poucos recursos financeiros e por observar as lutas travadas pelos meus genitores. Isso, portanto, me fez fazer da escola uma oportunidade de conquista para um futuro melhor.

2. DELINEANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Busco, como procedimento metodológico uma abordagem qualitativa que, segundo Bogdan; Biklen (1994), possibilita melhor compreender o comportamento e as experiências humanas, pois engloba o processo mediante o qual as pessoas constroem e descrevem significados construídos por elas. De acordo com Fontana (2005, p. 50) o professor constrói sua história mesmo sem se dar conta. Neste sentido, a autora afirma que:

O processo em que alguém se torna professor (a) é histórico, ensina-nos ela, mesmo sem o pretender. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. [...]

O professor é um ser que possui uma história que é construída nas relações profissionais e pessoais, à medida que ele vai se apropriando das vivências no cotidiano familiar, social e profissional, vai construindo significados para a sua própria existência. Desse modo, os significados e os sentidos que os sujeitos dão as suas vidas são muito importantes para esta abordagem de pesquisa, pois busco refletir com maior clareza e profundidade sobre a trajetória de uma professora rural na construção das formas identitárias profissionais e sociais. Essa pesquisa se deterá em apenas uma colaboradora porque todo sujeito é a reapropriação do universo social e histórico que o rodeia.

Acredito que ela trará um novo olhar para a educação do campo, uma vez que possibilita uma maior visibilidade das questões da formação de professores, pois traz a história da docência no ensino rural.

Neste sentido, é necessário um rigor metodológico para que não fira os princípios da ética na pesquisa. Bogdan; Biklen (1994, p. 77) apresentam quatro princípios éticos importantes:

- [...] a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. [...] O investigador não deve revelar a terceiros informações sobre os seus sujeitos e deve ter particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação na venha a ser utilizada de forma política ou pessoal.
- Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo obter a sua cooperação na investigação. Ainda que alguns autores defendam o uso da investigação dissimulada, verifica-se consenso relativo a que na maioria das circunstâncias os sujeitos devem ser informados sobre os objetivos da investigação e

o seu consentimento obtido. Os investigadores não devem mentir aos sujeitos nem registrar conversas ou imagens com gravadores escondidos.

- Ao negociar a autorização para efectuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até a conclusão do estudo. [...] Se concordar em não publicar os seus resultados, deve igualmente manter a palavra dada. [...].
- Seja autêntico quando escrever os resultados. Ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar, e se possam verificar pressões por parte de terceiros para apresentar alguns resultados que os dados não contemplam, a característica mais importante de um investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém. Confeccionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista.

Considerar os princípios éticos é uma questão de fundamental importância dentro da pesquisa, uma vez que envolve seres humanos e é necessário preservar a integridade física e moral desses sujeitos que se dispuseram a colaborar. Por isso, a pesquisa não poderá causar nenhuma espécie de dano (moral, psicológico ou de qualquer outra espécie que venha a prejudicar a professora) para a pessoa que está sendo entrevistada. O sigilo, no que se refere às informações recebidas, é um aspecto importante que o pesquisador deve ficar atento para que as informações não sejam usadas de forma errada, que venham a prejudicar a imagem da professora. As informações recebidas devem ser respeitadas para que se mantenham fidedignas ao que foi relatado pela professora.

Nesta pesquisa fiquei atenta aos princípios éticos, pois segundo Bogdan; Biklen (1994) a palavra ética vem carregada de forte carga emocional e que oculta significados que dizem respeito à vida dos colaboradores e essas informações, que são colhidas nos relatos autobiográficos, precisam ser tratadas com o devido respeito, pois no momento das entrevistas fica firmado acordo de que a pesquisa não causará nenhum constrangimento ou qualquer desconforto à professora.

Dessa forma, ser ético em pesquisa é ser responsável pela integridade física e moral dos sujeitos colaboradores. O Comitê de Ética em Pesquisa tem a função de defender os interesses dos sujeitos envolvidos, preservando a integridade e dignidade, o que contribui com a ética na pesquisa. A reflexão ética nos leva a questionar sobre o que é bom, justo e legítimo em relação às ações humanas no campo da pesquisa. A necessidade de ter padrões éticos em pesquisa surgiu com a medicina, devido os vários crimes ocorridos na Segunda Guerra Mundial em 1947. Neste sentido, Sardenberg (1999, p.295) aponta:

O tribunal de Nuremberg que julgou os crimes de guerra da Segunda Guerra Mundial em 1947, elaborou o Código de Nuremberg, estabelecendo dez tópicos que os médicos devem seguir quando realizam experimentos em seres humanos. O primeiro, maior e mais detalhado, explicita que “O consentimento voluntário dos sujeitos humanos é absolutamente necessário”.

Diante disso, é possível perceber a importância e a necessidade da ética na pesquisa, para que se preserve a integridade física e moral dos sujeitos, uma vez que no período da Segunda Guerra Mundial ocorreram muitos abusos com seres humanos que serviram de cobaias para a realização das pesquisas.

Os aspectos éticos em pesquisa envolvendo seres humanos são questões importantes a serem discutidas, uma vez que a história aponta vários abusos ocorridos em decorrência de pesquisas realizadas com seres humanos. Para garantir os princípios éticos, surge a Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde, que é um marco regulatório nas pesquisas científicas brasileiras. Esta Resolução evidencia aspectos individuais e coletivos da pesquisa, destacando quatro referenciais básicos da Biótica: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e do Estado (CONEP- Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, 2000).

Nesta pesquisa serão observados os dois tópicos apontados pela Resolução 196/96, que é o termo de consentimento livre esclarecido e termo de confidencialidade. O termo de consentimento livre esclarecido é exigido na pesquisa para garantir o respeito à dignidade humana dos sujeitos da pesquisa, pois informa-os que farão parte dela e sobre o destino da mesma e seus riscos e benefícios. O termo de confidencialidade se compromete em preservar a privacidade dos sujeitos pelo anonimato.

Os princípios éticos em pesquisa apontam para relações mais humanas entre os indivíduos, pois prioriza a autonomia, o respeito pela dignidade humana. Neste sentido, remete para os valores éticos na construção de uma sociedade mais igualitária, em que propiciam a vivência de novos valores que possibilitem a solidariedade e a justiça social.

A abordagem metodológica está baseada no método biográfico histórias de vida, com o propósito de buscar uma aproximação dos fatores que representam a identificação social e profissional das professoras da educação do campo do município de Dilermando de Aguiar/RS. Dessa forma, compreendo que os relatos autobiográficos orais e escritos da vida pessoal e profissional e as fotografias são instrumentos importantes para as significações docentes, uma vez que esses procedimentos possibilitam maior aproximação com os sujeitos da investigação, dão-lhes visibilidade e constroem sentidos sociais e individuais frente à docência.

As categorias de análise dessa investigação foram sendo delineadas nos primeiros encontros e nas informações que foram sistematizadas a partir dos relatos da professora dessa pesquisa e da sua aproximação com a realidade investigada. Neste sentido, as categorias de

análise foram assim definidas: ensino rural, alfabetização no ensino rural e identidade social e profissional, que são analisadas a partir dos estudos de, Gritti (2003), Molina (2006), Munarin (2008), Leite S.(1999), Werle (2007), Mortatti (2000, 2006), Soares (1986, 2003, 2004, 2008), Dubar (2005), Nóvoa (2000, 2008, 2010), Contrera (2002), Ferreira (1998), Marchesi (2008).

2.1 Como cheguei à colaboradora da pesquisa

Na fase exploratória, como destaca Bertaux (2010) são buscadas informações importantes para o delineamento da pesquisa. Na fase preparatória foi realizada a escolha da professora. Nesta fase contei com a ajuda dos colegas da escola a qual exerço a docência.

Assim que fui aprovada no Mestrado e dei início às disciplinas do curso, senti que precisava encontrar uma colaboradora para a pesquisa. Por trabalhar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Valentim Bastianello, que fica no município de Dilermando de Aguiar/RS, local onde foi realizada esta pesquisa, lá iniciei o processo de investigação junto aos colegas, que já eram mais antigas na região e conheciam as professoras a mais tempo. Então, sugeriram-me uma professora aposentada, muito conhecida na região, e que já havia trabalhado na escola antes de se aposentar.

Para conseguir chegar até esta professora, contei com a colaboração de uma senhora que trabalha na escola. Ela foi comigo até a casa da futura colaboradora. Mas, antes, entramos em contato, por telefone, agendando um dia para visitá-la.

De acordo com Bertaux (2010), a fase exploratória tem a função de iniciar nas particularidades do terreno ou do fenômeno que se escolheu a pesquisar. No dia marcado fui para Dilermando de Aguiar/RS, que é uma cidade próxima de Santa Maria/RS. Para a visita levei meus filhos. Na chegada, fui muito bem recebida pela professora e sua filha, que sempre esteve presente nas entrevistas.

Na verdade, esse primeiro encontro, foi para conhecê-la. Solicitei a ela permissão para que nossa conversa fosse gravada e ela prontamente concordou. Na cozinha, onde me recebeu, estávamos entre quatro pessoas, junto estava uma sobrinha e ex-aluna da professora; a sua filha, eu e minha acompanhante. Já, no primeiro encontro, percebi que já tinha ganhado a confiança dela, que ficou ansiosa para saber quando eu viria novamente, pois iria reunir mais algumas fotos além das que tinha me mostrado e iria começar a escrever sua história.

Percebi muito entusiasmo por parte da professora, como também da minha parte, pois ela me deixou muito a vontade e percebi que o trabalho com as entrevistas seria prazeroso.

A Tereza se identificou com a pesquisadora por vários motivos, mas dois destes eu os considero importantes o primeiro por ter sido conduzida por uma pessoa conhecida e que havia sido vizinha da professora por muitos anos. O segundo, porque também sou professora do Ensino do Campo e pertença a mesma Escola Valentim Bastianello, a qual a professora finalizou sua vida profissional, trabalhando os últimos dois anos antes de se aposentar.

Antes de realizar o segundo encontro, entrei em contato com a professora Tereza, a fim de saber se poderia me receber. Isso, por ter passado um bom tempo, pois estava em sala de aula e também realizando as disciplinas do mestrado.

Nesse segundo encontro esteve presente a filha da professora. E esta, por sua vez, já havia organizado, em sua memória, o que seria importante a ser narrado. Considerei relevante para a pesquisa, pois a narradora precisava de tempo para melhor contemplar a proposta. Iniciei a primeira entrevista propriamente dita. Disse que gostaria de saber como a Tereza tornou-se professora. Depois relatei meu interesse a respeito de sua vida profissional, pois a pesquisa, antes da qualificação do projeto, caminhava para os saberes docentes dos alfabetizadores do campo, que hoje é a identidade social e profissional.

No terceiro encontro toda minha família me acompanhou, porque eles moram em uma chácara e meus filhos e marido foram convidados para ir comigo passar o dia. Isto ocorreu em algumas vezes, o que proporcionou um vínculo estreito entre nossas famílias, pois os passeios são lembrados por meus familiares com muito carinho. Neste encontro recebi o relato autobiográfico escrito. Já no quarto encontro, ela relatou novamente alguns fatos que já haviam sido relatados, olhamos mais algumas fotografias e a professora Tereza me disponibilizou seus álbuns de fotografia.

Esta pesquisa se utilizou dos relatos orais, escritos e análise de fotografias. Após a qualificação do projeto de pesquisa mudei o foco para a identidade profissional e social. Utilizei só uma professora, pois conforme já havia relatado antes, a segunda professora, estava com problema de saúde, o que me impossibilitou a segunda coleta. Sendo assim, fiquei somente com a professora Tereza.

2.2 Histórias de Vida e Autobiografias

A partir dos anos 80 à abordagem autobiográfica redireciona os estudos sobre a formação de professores, dando ênfase à figura docente, o que proporcionou vários estudos sobre a vida do professor, carreira e percurso formativo. Esta abordagem visa explorar os aspectos da subjetividade do professor.

Bueno (2006) aponta que a subjetividade aparece como novo paradigma, e que opera mudanças nas ciências sociais desde o início do século XX. A questão da subjetividade passa então a aparecer nas pesquisas como forma de realimentar novos desenvolvimentos teóricos nos métodos de pesquisa para as práticas de formação, pois os instrumentos de pesquisas anteriores a década de 80 não levam em conta a subjetividade. A partir daí, ela passa a versar como conceito articulador das novas formações teóricas.

As histórias de vida representam um importante suporte metodológico para a formação de professores, uma vez que elas propiciam ao docente pensar sobre sua carreira. Oliveira (2000, p. 17 e 18) destaca que:

Histórias de vida põem em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, os seus repertórios. Numa história de vida podem ser identificadas as rupturas e as continuidades, “as coincidências no tempo e no espaço, as ‘transferências’ de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano.”

A perspectiva apontada pela autora destaca que as histórias de vida estão em constante construção e reconstrução de significados. Sendo assim, é importante dizer que o saber da docência é produzido através da trajetória de vida, dos processos educativos os quais foram construídos no decorrer de sua carreira profissional. Assim, a prática docente desenvolvida em sala de aula, além da adquirida na academia, também passa pela trajetória de vida dos docentes.

Nesta pesquisa, foram utilizadas a história oral e escrita como instrumento de análise. Assim Meihy (2005, p. 56-57) entende história oral: “[...] toda a narrativa é sempre e inevitavelmente construção, elaboração, seleção de fatos e impressões. Portanto, como discurso em eterna elaboração, a narrativa para a história oral é um versão dos fatos, e não os fatos em si [...]”. Neste sentido, o seu uso representa um instrumento de análise de grande importância para esta pesquisa, uma vez que através dela é possível perceber o dito e o não

dito. Sendo assim, o silêncio não significa a ausência da palavra, da linguagem, de significado, de sentido, mas sim um complemento com significado próprio.

Segundo Souza (2006, p. 141, 142) a narrativa escrita:

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

A escrita da narrativa provoca no indivíduo que narra uma tomada de consciência e um tempo maior para refletir, pois a passagem da narrativa oral para escrita, o indivíduo dispõe de mais tempo para narrar e escolher as palavras mais adequadas que representam os fatos que deseja narrar.

O método autobiográfico propicia a reflexão sobre o processo de formação e proporciona a tomada de consciência tanto do pesquisado quanto do pesquisador, bem como de todos os momentos que foram formadores ao longo da vida do pesquisado. Neste sentido, Josso (2004, p. 31) destaca:

[...] que as histórias de vida postas ao serviço de um projeto são necessariamente adaptadas a perspectiva definida pelo projeto no qual elas se inserem, enquanto que as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria.

Busco refletir sobre a identidade social e profissional de uma professora rural, para perceber a trajetória formativa do docente do campo na construção identitária social e profissional, uma vez que esta construção está em constante movimento. A história de vida não é simplesmente a reconstrução do passado de cada professor, mas sim o ressignificar das experiências acumuladas que vão dar sentido à identidade de cada um.

Souza (2006, p. 135 e 136) afirma que as histórias de vida evidenciam as experiências acumuladas pelos sujeitos, e que ficam registradas as mudanças identitárias que eles assumiram no percurso de vida.

A escrita da narrativa potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como atividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de aprendiz e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais. Desta forma, enquanto atividade formadora, a narrativa

de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento.

As narrativas de vida representam importantes instrumentos para os sujeitos, pois possibilitam compreender o processo de conhecimento e de aprendizagem que estão presentes na suas experiências ao longo de suas vidas. Perante a história de vida dos sujeitos é possível entender os diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos da história da educação.

Posso constatar a relevância da história de vida do professor, uma vez que ela o constitui enquanto individualidade. De acordo com Dominicé (2008), a história individual possibilita o acesso ao conhecimento científico de um sistema social. Nóvoa (2008, p. 30) salienta que “a reflexão sobre a experiência e não a experiência por si só” é que constitui a identidade do professor. Assim, a forma que ensinamos está relacionada com a nossa constituição como pessoa. Entendendo a relevância desse pensamento é que lanço o propósito dessa pesquisa, com o intuito de colaborar com a formação do professor para que possibilite práticas docentes reflexivas perante identificação social e profissional do professor do campo.

A pesquisa foi realizada com uma professora do ensino rural do município de Dilermando de Aguiar/RS, esta professora exerceu a profissão docente por 26 anos, hoje se encontra aposentada. Justifico esta escolha porque o professor já está distante da escola e seu olhar é outro perante as situações vividas, como também dessa forma é possível perceber as várias identidades assumidas pela professora no seu percurso profissional.

Neste sentido, embasada em Bueno (2006), o caráter dinâmico de interiorização e exteriorização é expresso na dinâmica da subjetividade, no âmbito do pensamento. Para a autora admitir o caráter da subjetividade, significa que cada ato individual se manifesta como síntese social, isto quer dizer que podemos conhecer o social a partir da práxis individual.

É a experiência vivida no passado dos sujeitos que precisam ser compreendidas, e as histórias autobiográficas são importantes instrumentos de pesquisa para compreender o processo formativo docente.

As questões que envolvem as narrativas de vida revelam aspectos importantes do processo formativo do professor, pois tornar-se professor é um exercício, uma aprendizagem experiencial e formativa, que foi construída pela memória de escolarização e que são ressignificadas em seu percurso formativo. De acordo com Souza (2008, p. 96):

É pertinente entender que as narrativas ganham sentido e se potencializam como processo de formação e de conhecimento porque encontra na experiência sua base existencial. A construção da autonarração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo.

Ao narra-se, o sujeito subjetiva sua história de vida, que é ativada pela memória. Sendo assim, ele traz para o presente o que viveu no passado com um outro significado, ou seja, num tempo que não é linear. Dessa forma, as narrativas potencializam aprendizagens tanto na dimensão pessoal como profissional, marcando assim, novas formas de compreender a epistemologia docente.

É importante destacar três aspectos fundamentais quando se aborda a metodologia da história de vida, que é destacado por Weiduschadt ; Fischer (2009, p. 71):

Além disso, vale destacar três aspectos fundamentais que ajudam no direcionamento de pesquisa desta natureza: todo conhecimento será sempre parcial; a realidade é uma construção; a identidade é sempre um estado em processo. Dessa forma, a utilização de depoimentos ou relatos de alguém sobre si mesmo tem como objetivo menos a busca da verdade e muito mais a identificação das condições de possibilidades para que determinada narrativa possa emergir enquanto discurso.

A história de vida é importante instrumento de pesquisa, pois busca conhecer a vida dos docentes, uma vez que não generalizam informações, estão em constante movimento de construção/reconstrução, e a identidade é vista como um processo em construção. Neste sentido, Dominicé (2010, p. 193) aponta que ao trabalhar “noção de processo, valorizemos do mesmo modo a história de um percurso, reconhecendo que a sua complexidade se dá a conhecer ao mesmo tempo em que se desenvolve”.

Na parte inicial da pesquisa, foi proposto um relato autobiográfico oral, por entender que essa narrativa possibilita uma meta-reflexão, que exige uma tomada de consciência do que está sendo narrado. Neste processo, emergem um conjunto de situações que provocam desafios perante as experiências e posições tomadas. Na segunda etapa, foi proposto um relato escrito e esta proposta se justifica em Souza (2006, 142), que aponta a passagem da narrativa oral para a escrita e a explica por três eixos: “a escrita como arte de evocação, a escrita com construção de sentido e a escrita como investigação”. Estes três eixos estão interligados e levam o colaborador da pesquisa a ampliar o processo de conhecimento de si e de sua formação.

Com o propósito de refletir sobre a formação de professores, busco na escrita autobiográfica o repensar reflexivo que se faz presente neste processo de formação e

autoformação. Nóvoa (2008) destaca que é preciso refletir sobre a experiência, pois é isto que sustenta o processo formador do professor. Sendo assim, o professor não está desvinculado da sua vida pessoal, pois ele exerce seu fazer docente conforme suas concepções pessoais.

Os relatos autobiográficos são apontados por Bouilloud (2009, p. 35):

Mas o elemento autobiográfico é condição de compreensão dos outros e, em seguida, de si mesmo através dos outros. Em outras palavras, e para retomar a bela fórmula de Levinas: “é abordando o outro que acesso a mim mesmo”. Uma das primeiras funções da autobiografia já é; para o autor, de se compreender por detrás da aparência que oferece a apresentação de si aos outros. A autobiografia não é somente um relato, uma simples apresentação de si. É, também, [...], uma ferramenta de conhecimento de si, um dispositivo reflexivo e heurístico, cujas modalidades (relatos de vida, autobiografia intelectual etc.) são múltiplas, como se tem visto com o seu recente desenvolvimento na prática das ciências sociais.

Os relatos autobiográficos possibilitam, ao autor, voltar-se para si mesmo organizando sua narrativa num constante diálogo interior, pois ele põe em evidência os recursos das experiências acumuladas e transformações identitárias que construiu ao longo da vida. Nas narrativas autobiográficas os sujeitos repensam e reinventam suas vidas, tomando consciência de fatos, o que possibilitam atuações futuras diferentes. Por isso, as narrativas apresentam um efeito formador por si próprio, porque colocam o autor num campo reflexivo de tomada de consciência sobre sua existência.

Embasada em Bouilloud (2009) que aponta que nas autobiografias não está em jogo a história que um autor conta, mas sim nelas estão contidos os sentimentos, as emoções, as reflexões pessoais, os valores, etc. São elementos chaves que informam sobre o meio social do autor e sobre a relação entre o autor e seu meio. Para o autor é secundário saber se o fato aconteceu realmente, se autor da autobiografia está falando a verdade, mas o que é importante é a análise social que demanda da autobiografia.

A autobiografia dá vida à vida constituindo-se em espaço de significações que são produzidos por ela. “[...] Assim, autobiografia transforma o pensamento, e o pensamento interfere, dá sentido e modifica o percurso autobiográfico [...]” (Bouilloud, 2009, p. 46, 47). Neste sentido, as autobiografias possibilitam aos indivíduos se produzirem a si mesmo ancorados por suas experiências cotidianas.

Bouilloud (2009) continua argumentando que estamos em uma sociedade com “Identidade narrativa”, pois estamos constantemente sendo chamados a realizar relatos autobiográficos de nossas vidas por solicitação de padres, terapeutas, policiais, professores, pais e outros que não deixam esquecer que estamos vivos.

A história de vida acontece na narrativa, é o que nos diz Delory-Momberger (2008, p.56) quando aponta:

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens, são narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento de formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida.¹²

A narrativa faz parte de nossas vidas na medida em que usamos da linguagem diariamente para nos comunicarmos e expressar o que sentimos. Dessa forma, é preciso dizer que as narrativas não se constituem em simples linguagem, mas que são produzidas por ela de forma que produzam significados.

A centralidade do sujeito na pesquisa narrativa é apontada por Souza (2008, p.97):

O centramento no sujeito da narrativa e os diferentes modos cotidianos de falar de si, ancoram-se nos discursos da memória e na vinculação com o passado-presente, implicando perspectivas teórico-metodológicas centradas na escuta cotidiana dos discursos de memória, ao sofrer implicações da sociologia da cultura, do cotidiano, dos estudos culturais e suas interfaces com o presente. A guinada subjetiva e a reconstituição da textura da vida ganham destaque na contemporaneidade, a partir das relações entre lembranças, memória, esquecimento e experiência, centrando no sujeito da narração as possibilidades de reinvenção das dimensões subjetivas da vida e do cotidiano, com ênfase nos testemunhos como um dos modos de narração e de atos da memória.

As abordagens autobiográficas procuram abarcar o indivíduo em sua singularidade utilizando os recursos da memória para os relatos de suas histórias de vida. Neste contexto de pesquisa os relatos autobiográficos marcam a renovação metodológica nas ciências humanas se contrapondo ao paradigma dominante, que tem seus pilares na objetividade. O docente ganha espaço na medida em que passa a ser valorizado por suas experiências vividas no cotidiano. Neste sentido, o professor passa a ser reconhecido como portador de um saber, plural, crítico e interativo.

O trabalho com a história de vida possibilita examinar a significação assumida pelo passado em termos individuais, mas tendo em conta a inserção e interação social em diferentes momentos da vida do depoente. A tensão entre o indivíduo e os múltiplos constrangimentos sociais pode ser bem examinados neste tipo de trabalho.

A história de vida vem colaborar com a formação de professores, pois destaca a importância da valorização do docente como ser que possui uma história particular e única.

¹² Grifos da autora.

De acordo com Catani (2003), é a partir das percepções e representações que os professores têm suas práticas é que eles encontraram soluções para sua atuação docente.

2.3 Memória e Lembrança

O trabalho com memórias e narrativas apresenta uma característica importante porque favorece uma amplitude de sentidos, que não estão fechados em si mesmos, mas que se caracterizam por uma busca constante, com interpretações múltiplas. Diante disso, é possível perceber que uma história vai desencadeando outra.

A memória coletiva, as lembranças e recordações estão marcadas nas lembranças individuais, uma vez que precisamos do outro para reforçar lembranças e recordações e práticas sociais que são características deste grupo. Dessa forma, as lembranças de uma pessoa estarão ligadas à construção histórica e à identificação com o grupo que a constituiu. Sendo assim, ele se constitui com as marcas de sua pertença.

De acordo com as definições de Halbwachs (2006), sociólogo estudioso da memória, esta se apresenta como um fenômeno social, depende das relações com a família, grupo de amigos e escola, que serão pontos de referência. A lembrança é uma imagem constituída pelos materiais que estão agora à nossa disposição, no conjunto de representações que estão em nossa consciência atual. Neste sentido, as lembranças que temos hoje não são as mesmas do passado porque elas já se alteraram pelas novas concepções de realidade que possuímos na atualidade. Segundo Santos (2003, p.25, 26), a memória está em tudo que realizamos:

Nós somos tudo aquilo que lembramos; nós somos a memória que temos. A memória não é só o pensamento, imaginação e construção social; ela é também uma determinada experiência de vida capaz de transformar outras experiências, a partir de resíduos deixados anteriormente. A memória, portanto, excede o escopo da mente humana, do corpo, do aparelho sensitivo e do motor e do tempo físico, pois ela também é resultado de si mesma; ela é objetivada em representações, rituais, textos e comemorações.

A memória é um fenômeno social e é constituída no grupo. As impressões que tivemos e que nos marcaram estão circunscritas no âmbito das relações que mantivemos, dos grupos que integramos. Sempre vivemos nossas experiências em relação com as pessoas que nos cercam e elas se constituem referências para nossas percepções.

É possível perceber que a memória é coletiva, quando se trata da relação do grupo ao qual compartilhamos ideais ou experiências. O afastamento do grupo ao qual pertencemos marca o esquecimento, bem como a impossibilidade de reconhecimento e reconstrução das lembranças.

Destaca Weiduschadt ; Fischer (2009, p. 78) que a memória é seletiva:

Todas estas considerações levam a propor que a lembrança depende dos significados que o depoente concede às reminiscências, ele vai evidenciar o que mais lhe dá sentido. Além disso, a memória é seletiva e, para lembrar-nos de algo, precisamos contar com o esquecimento. O importante é considerarmos o que foi lembrado, por que foi lembrado, o que isto ressignifica para o nosso depoente nas lembranças que o constituem.

A memória é seletiva na medida em que só narramos o que foi significativo na nossa experiência de vida. Na proporção que lembramos, trazemos outro significado para nossa história. Dessa forma, é importante saber o motivo por que lembramos um fato e o significado desse fato para a vida de quem está narrando. Assim, o sentido atribuído as lembranças é próprio de cada sujeito, pois as elas podem fortalecer, ou recapturar a autoconfiança.

Evocamos através da memória aquilo que foi vivido no contexto social, nas relações com os outros. De acordo com Bosi (1994) a memória se produz no presente pelas lembranças do passado, isto acontece através de processos seletivos.

Nesta perspectiva utilizei o recurso da memória para relembrar fatos da história de vida da professora pesquisada. Bosi (1994, p.81) aponta que a memória desempenha uma função social:

É o momento de desempenhar a alta função da lembrança. Não porque as sensações se enfraquecem, mas porque o interesse se desloca, as reflexões seguem outra linha e se dobram sobre a quintessência do vivido. Cresce a nitidez e o número das imagens de outrora, e esta faculdade de relembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com que passou, e de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora.

A memória possibilita reconstruir um momento pela perspectiva daquele que já viveu. Dessa forma, as pessoas constroem sua identidade individual fazendo um relato de sua vida profissional e pessoal como o objetivo de recriá-la, na tentativa de dar um novo significado para se apropriar do vivido e proporcionar um novo olhar para a vida profissional. Segundo Ricoeur (2007), é no contato com nossas histórias que nos reconhecemos nelas e criamos uma identidade.

Mediante a importância do recurso da memória, que faz com que o professor mobilize e reconstrua, através das autobiografias, outros significados e uma nova configuração para os acontecimentos que, segundo Pereira (2000, p.94), é “[...] novo movimento e uma nova configuração em suas novas performances.” Para os relatos orais serão utilizadas fitas cassetes e os materiais produzidos, a fim de estudar as indicações de Thompson (1992), o qual afirma que a história oral é construída por pessoas e em torno delas.

Halbwachs (2006), destaca que a memória se consolida no coletivo, com as lembranças do passado que possamos ter, por mais que pareçam ser resultados de sentimentos, pensamentos e experiências individuais, elas existem a partir de quadros sociais. Dessa forma, os indivíduos se recordam de acordo com estruturas sociais que os antecedem.

2.4 A Fotografia como objeto da memória

A fotografia, nesta pesquisa, é considerada como instrumento simbólico da memória, pois esta é materializada através deste instrumento. De acordo com Bosi (1994) os “Objetos biográficos” são responsáveis por suprir a necessidade do indivíduo de perceber-se como parte de um coletivo, pois nos dão sensação de continuidade. Neste sentido, o objeto biográfico, nesta pesquisa, é a fotografia que evoca e valoriza o desejo de contar do indivíduo, uma vez estando de posse do objeto biográfico, a memória é ativada e provoca o desejo de narrar.

As fotografias foram utilizadas com forma de linguagem para contribuir com a análise das informações que compõem a história de vida da professora como também da pesquisadora. Neste sentido, Peres; Brandão (2009, p. 36-37) apontam a fotografia como “imagens-lembranças”:

[...] são forças subjetivas profundas, advindas de percepções individuais (e coletivas) vividas, guardadas e ressignificadas como lembranças que estão sempre em movimento. Tais movimentos emergem das intimações do presente que, diante das novas vivências, atualizam as percepções passadas em forma de representações. Ou seja, essas imagens-lembrança deslocam-se do presente, acionando as profundezas das regiões do passado, tornando-se dinâmicas no instante em que a pessoa faz o contato com uma imagem similar. [...]

A fotografia é um instrumento importante para a memória, pois é através das imagens representadas que a memória é ativada. Elas acionam o ausente trazendo à tona as memórias

que nos fundam como sujeitos. Estas “imagens-lembranças” que a autora se refere, possibilitam movimentos significativos do passado, atribuindo sentido às coisas percebidas e/ou vividas.

Busco no olhar de Barthes (2008) interpretar os aspectos que são significativos nas histórias autobiográficas, que são ativadas pela memória através da fotografia. Para esta análise, utilizo as referências teóricas de Barthes (2008) referentes ao *studium* e o *punctum* da fotografia. O *studium* se refere ao interesse humano, cultural e político que é demandado pela imagem fotográfica, são referentes visuais que são apreendidos de forma especial na fotografia. O *punctum* é o que na concepção do autor seria um detalhe que salta a fotografia e nos chama a atenção, algo que nos fere, que nos atinge, este aspecto analisado pelo autor é como se o personagem da foto “assumissem vida”. Portanto é uma espécie de extracampo sutil, como se a imagem se lançasse para além do que se está vendo.

Neste sentido, a fotografia é sempre imagem de algo que foi produzido no seu tempo e implica construir, no tempo, o seu assunto. Ela faz o registro histórico do momento que não poderia ser reproduzido novamente. Por esse motivo, tem caráter único e documental. A fotografia apresenta um caráter subjetivo que não pode ser desprezado, como também a imagem retratada, apreende o real, e ao mesmo tempo, reflete o ponto de vista de seu autor.

2.5 Como a pesquisa foi organizada

A presente pesquisa teve início com os relatos autobiográficos orais que foram gravados para manter a integralidade da fala da professora Tereza. Estes relatos foram espontâneos, sem nenhum direcionamento. Foram realizados quatro encontros na residência da professora. Para o relato escrito¹³, não foi estipulado data e nem como deveria ser escrito. Ele foi organizado conforme a compreensão da professora e ela o entregou no terceiro encontro.

Quanto as fotos, estas foram selecionadas pela pesquisadora de acordo com o problema e o objetivo da pesquisa. É importante salientar que essas fotos foram fontes de grande referência, para sinalizar e denominar os papéis sociais e profissionais que a professora Tereza ocupou na comunidade, bem como as demais pessoas que apareceram nas fotos. A professora construiu, durante sua carreira profissional, dois álbuns de fotografias que

¹³ O relato autobiográfico escrito se encontra em anexo.

foram entregues à pesquisadora. As fotografias, em alguns momentos, foram utilizadas pela professora como instrumento para ativar a sua memória. Nesses álbuns, portanto, existem algumas informações sobre as fotografias que foram usadas na pesquisa. Essas informações se referem a datas, nome de alunos, ou breve informação do que estava ocorrendo na foto. As demais, foram analisadas pela pesquisadora que, diante das imagens, teve a compreensão dos fatos.

2.6 Cenário da pesquisa

O cenário investigado, é o do meio rural, do município de Dilermando de Aguiar/RS. De acordo com o censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2000, o município possuía uma população de 3.374 habitantes, sendo que 1.293 na zona urbana e 2.081 na zona rural.



Figura 14 - Mapa de Dilermando de Aguiar
Fonte: Google, 2011.

A história do município de Dilermando Aguiar/RS¹⁴ segue a trajetória de Santa Maria, formado em toda sua extensão por proprietários originários das sesmarias. Inicialmente, a região foi explorada por espanhóis vindos da região Basca, denominado Biscaia (Espanha).

¹⁴ A história do município encontra-se com maiores detalhes no livro “História do Município de Dilermando de Aguiar” de Francisco Vandir de Souza (Chico Sosa), que realiza uma retrospectiva histórica do município desde 1800 até 1998.

Só mais tarde que os portugueses se estabeleceram no local. Em torno de 1885, o Coronel José da Rocha Vieira inicia o povoamento no local chamado estação de São Pedro, sendo que o povoamento iniciou no largo da Estrada de Ferro, local onde mais tarde foi construída a Estação Ferroviária.

Em 23 de dezembro de 1890 foi inaugurada a Estação Ferroviária em homenagem ao engenheiro construtor da estrada de ferro, por isso, recebe o nome de Dilermando de Aguiar.

No decorrer de sua história, Dilermando de Aguiar foi palco de fatos históricos, como o Combate da Porteirinha em 1840, durante a Revolução Farroupilha, em 1830, e durante a Revolução Federalista. Em 1928 foi construída a primeira Igreja Católica, o que facilitou o povoamento da região.

Em 1995 Dilermando de Aguiar/RS deixa de ser segundo distrito de Santa Maria e conquista sua emancipação, passando a ser município. Esta pesquisa será realizada na localidade da Chácara, que pertence ao município de Dilermando de Aguiar.

2.7 Apresentando a colaboradora da pesquisa

Ao adentrar na história da professora Tereza é preciso reverenciar esta professora-mulher, mulher-professora, de atitude firme e decidida foi fazendo da comunidade da “Chácara” seu lar sua família. É reconhecida por “Tia Tereza”, mesmo não sendo da família, já pertence à família de todos da comunidade. Hoje, ela está aposentada¹⁵, mas continua sendo professora, e todos a tratam como tal, mesmo os que não passaram por suas mãos, tiveram seus pais como alunos.

Quanto à sua família consanguínea, segundo informações, o seu pai era ferroviário e ela foi entregue aos padrinhos para que a criassem. Eles a criaram com todo o carinho e conforto. Ela, por sua vez, se refere a eles com muito carinho. Seus padrinhos tinham preocupação como o futuro, como também se preocuparam em deixar-lhe com uma profissão. A princípio, viram como possibilidade profissional o curso de corte e costura, mas a professora não gostou do curso e logo quis sair. Eles lhe perguntaram o que gostaria de fazer, então ela lhes falou que gostaria de Ser Professora. Na época, o magistério era para pessoas

¹⁵ Hoje a colaboradora Tereza é aposentada pelo Município de Santa Maria/RS porque Dilermando de Aguiar/RS era 2º distrito de Santa Maria até 1995.

que tinham condições financeiras. Seus padrinhos disseram que poderiam pagar, mas com a condição dela nunca ser reprovada foi o que aconteceu.

Começa então uma nova etapa em sua vida: o curso de magistério na Escola Normal Ginásial Medianeira, em Santa Maria/RS, na década de 1960. Ela se formou em 3 de março de 1968. A educação, nesta instituição, era voltada para o Ensino Rural¹⁶, exigia muita disciplina, organização e dedicação, mas a professora Tereza sempre foi uma das melhores alunas e conquistou o estágio numa das melhores escolas de Santa Maria/RS a Escola Municipal Perpétuo Socorro por ter ótimas notas, pontualidade e assiduidade.

Em 03/03/68 – Início de um estágio feliz com a 4ª série, 23 alunos numa das melhores escolas do município; Escola Municipal Perpétuo Socorro, onde fui escolhida pela Madre Diretora Irmã Lúcia, por ter tido durante o curso Normal Ginásial muito boas notas, bom conceito, pontualidade e assiduidade. **(Relato autobiográfico escrito da Tereza, 2010).**



Figura 15 - Estágio da professora Tereza

Fonte: arquivo pessoal da Tereza Leal, 1968.

Nesta fotografia, a professora Tereza está do lado direito com sua turma de estágio na Escola Municipal Perpétuo Socorro. À esquerda, está a Madre Lúcia, Diretora da Escola Perpétuo Socorro.

Depois de ter se formado, foi contratada para lecionar na Escola Municipal Santo Antônio, interior de Dilermando de Aguiar/RS. Nesta localidade, deparou-se com uma

¹⁶ Neste período tinha o curso normal regional, que foi instituído pela lei nº 8 530 de 1946.

realidade diferente, pois a turma era formada por classe multisseriada e ela vinha do estágio com turmas seriadas. Esta situação foi sendo melhor elaborada por Tereza, pois os alunos eram muito compreensivos e ela conseguiu superá-la. No entanto, ela sofreu por parte dos membros da comunidade, que eram de origem italiana. Eles a discriminaram, por ela ser de origem afro-descendente, isso foi o que mais lhe “chocou”, mas ela afirma que superou pelo fato de ser determinada e persistente no que deseja. Nestes momentos difíceis com também em todos os outros, ela sempre busca o auxílio divino. A religiosidade é característica muito forte em sua história de vida.

Em três de março de 1970 a professora Tereza é contratada pela Escola Eloá Bittencourt de Almeida, escola da “Chácara”, no interior de Dilermando de Aguiar na localidade da Chácara¹⁷. Ela relata: “abriu-se um novo caminho na minha carreira”¹⁸. Este foi o momento-charneira na história da Tereza, que segundo Josso (2010, p.70):

Nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir na mudança.

Essa foi uma situação forte em sua vida, e a escola da “Chácara”, foi onde a professora se realizou profissionalmente, onde foi reconhecida, respeitada. O ano de 1970, na sua vida profissional e pessoal, tomou outro rumo. Na vida pessoal porque ela se casou com um morador da Chácara e teve uma filha. Na profissional pelo fato de ter construído uma carreira, segundo ela, de sucesso.

Hoje a professora Tereza se encontra com dificuldade para se locomover, pois apresenta limitações físicas e precisa da ajuda de um andador. No entanto, continua integrada à comunidade, pois é muito benquista, como também recebe muitas visitas de ex-alunos, amigos, vizinhos, etc.

¹⁷ A comunidade da Chácara é uma localidade dentro do município de Dilermando de Aguiar que em 1970 era 2º distrito de Santa Maria/RS.

¹⁸ Esta frase se encontra no relato autobiográfico escrito da Tereza.

2.8 Critérios e justificativa de escolha

Os critérios definidos nessa escolha foram:

- Ser professora rural;
- Ser professora de uma escola isolada;
- Estar aposentada.

A justificativa pela escolha de uma professora aposentada, é pelo fato de ser possível identificar as várias formas identitárias que foram sendo construídas, em seu percurso de vida. E ser professora rural, é porque este profissional já possui particularidades que são próprias de seu entorno, que precisam ser trazidas para a história da educação. Sendo assim e diante destes pressupostos metodológicos, a pesquisa foi delineada.

3. MEMÓRIAS: QUE FAZEM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL

3.1 Panorama histórico do ensino rural

Neste capítulo será abordada a temática da educação rural a partir da coleta de informações, pois ela se constitui em uma das categorias de análises que o originou. No Brasil, as questões do campo são conseqüências de seu passado, uma vez que os principais fatores de sua existência estão na falta de metas governamentais para a agricultura e o êxodo rural. Com o processo de expansão do capitalismo, o campo sofre influências que acarretam mudanças no modo de viver do homem campesino. Dentro do contexto da sociedade capitalista está a educação rural, que contribuiu para a expansão e manutenção do modelo conformista da estrutural social, cultural e econômica gestada no país. Segundo Leite S.(1999, p.14):

A educação rural no Brasil, por motivos sócio culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Dentro dessa concepção de que o homem do campo não precisa de estudo, foi sendo construída a história da educação rural, As “escolinhas” criadas no meio rural eram pouco questionadas pela sociedade hegemônica quanto a sua eficácia. A educação rural passa a ser alvo de preocupação de alguns setores ligados a educação com o processo de urbanização e do movimento das correntes imigratórias.

A partir de 1930 é que os programas de escolarização do meio rural ganham destaque devido ao forte movimento imigratório. Neste contexto, surge o “ruralismo pedagógico” que visava uma escola ligada às condições locais, para fixar o homem no campo. De acordo com Leite C.(1999, p. 29):

O ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento. Somente após os primeiros sintomas de uma transformação mais profunda no modelo econômico agroexportador é que a escolaridade tomara posições mais arrojadas.

O ruralismo pedagógico tinha como propósito manter o homem no campo, para evitar o aumento exagerado da população das grandes cidades, que iniciavam o processo de urbanização e industrialização. Dessa forma, evitaria o aumento dos problemas sociais nos centros urbanos.

Em 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que impulsionou grandes transformações na educação brasileira. Esses entusiastas da educação acreditavam que o desenvolvimento do país estava atrelado às forças econômicas e sociais. Neste sentido, eram necessárias reformas no campo econômico e educacional.

Com o Estado Novo, a educação rural volta a fazer parte do cenário da sociedade brasileira que tem como objetivo a expansão do ensino e a preservação da arte e do folclore rurais. Neste sentido, a educação tem o papel de alfabetizar sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo.

Leite C. (1999) aponta que na década de 45 a 64 ocorreu a redemocratização do ensino rural. Em conformidade com as políticas externas norte-americanas, criou-se a CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), que visava implantar projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres com a criação de centro de treinamentos. Estes centros de treinamentos eram para concretizar o acordo entre Brasil e os EUA. O ponto crucial dos debates era a educação, que foi fator de Segurança Nacional, e exigência para o processo de expansão e desenvolvimento econômico do país.

Em 1948 foi criado, em Minas Gerais, a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) que, mais tarde, foi denominada EMATER. O programa de extensão rural tinha por objetivo transformar o homem do campo mediante programa educativo, este programa tinha caráter informal. Dessa forma, pregava a idéia de que o homem do campo era um indivíduo carente que precisava ser protegido. Com essas concepções ficou cada vez mais forte a condição de dependência político-ideológica e a vivência democrática e cidadã ficou no poder das classes dominantes.

A desvalorização da dinâmica pedagógica do professor rural é destacada por Leite C. (1999, p. 36):

Paralela ao sistema formal, a Extensão passou a utilizar-se da estrutura física da escola e lançou um projeto em que a educação para o desenvolvimento e para a vivência comunitária passava por novos prismas e orientações, bastante diferenciados daqueles praticados pela escola tradicional. O trabalho do extensionista, já devidamente programado e preparado, jogou contra a parede a

dinâmica pedagógica dos professores rurais, como algo ultrapassado e sem objetivo imediato, não considerando o que a educação formal realizara até então.

O trabalho pedagógico do professor rural passa ser desvalorizado e considerado inadequado para o sistema de ensino rural, mais uma vez domina a vontade política dos governantes que seguem propostas que não valorizam o homem do campo e sim os interesses políticos de controle das massas camponesas.

Surgem no início da década 50 a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR). Ambos têm por objetivo preparar técnicos para atuar na educação rural e nos programas de melhoria da vida do homem do campo. O CNER tinha dois pontos de apoio: as missões e os centros rurais de treinamento destinado a professores leigos e à preparação dos filhos dos agricultores para atividades agrícolas.

Com a Lei 4.024, o ensino rural continuou refletindo as contradições e os conflitos que caracterizam a classe burguesa, apesar de nesta época conter alguns ideais populistas. Coube ao estado a responsabilidade de manutenção, organização e funcionamento do ensino primário e médio. O município ficou responsável pela estruturação da escola fundamental na zona rural, sendo que a Lei 4.024 se omite com relação à escola rural, pois as prefeituras municipais do interior não tinham recursos humanos e financeiros. Neste sentido o sistema rural, sem condições de autossustentar-se pedagógica, financeira e administrativamente, passa a ser submetido aos interesses urbanos.

No contexto militar a educação rural esteve a cargo da Extensão Rural, a professor do ensino formal era substituído pelo o técnico e pela extensionista. Neste período, a educação foi apenas um indicador do subdesenvolvimento em que se encontrava o país e não meta a ser alcançada no patamar educacional.

A partir da prática educativa, Paulo Freire (1982) criou a teoria da educação popular, que teve como suporte o universo sociolinguístico popular, que segundo Leite C.(1999, p. 43):

Dialeticamente percebido, no confronto entre escola formal/tradicional e educação informal/popular, Freire rompeu com a dicotomia até então conhecida e vivenciada pela escola brasileira, na tentativa de possibilitar uma educação voltada para a solidariedade, para a práxis, em que o elemento político-social, econômico e cultural constitui a tecedura do processo de ensino/aprendizagem e da cidadania consciente.

Até então a educação vinha de um regime militar em que o social e o coletivo não tinha voz e nem vez. Com a educação popular, Paulo Freire (1982), vem propor uma

“educação libertadora” com suporte filosófico-ideológico voltados para conscientização popular perante as pressões do capitalismo exploratório. Sua proposta contraria os princípios básicos de uma escola voltados para subserviência das classes subalternas.

Dessa forma, Freire (1982) propõe uma nova forma de entender a educação, levando em conta o contexto dos educandos. Com essa concepção, vem mostrar que a educação se faz com sujeitos e através deles. Esta nova forma de ensinar logo conseguiu adeptos para contestar o processo escolar tradicional e também como forma de resistência a todo o processo de ditadura militar em que passava o país.

Baseados nos estudos de Freire (1982), algumas comunidades rurais desenvolveram a educação libertadora. Estes estudos apresentam características que enfocam a conscientização do cidadão ante as pressões vindas do capitalismo exploratório, pois nega os princípios básicos de uma escola voltada para submissão das classes populares.

De acordo com Leite C. (1999), a Lei 5.692/71 não trouxe proposta transformadora, ao contrário, acentuou as divergências sociais e políticas existentes na escola. A LDB pretendeu eliminar a divergência social com a ampliação do ensino fundamental até na 8ª série e a criação do ensino profissionalizante obrigatório no 2º grau. Dessa forma, os princípios fundamentais dessa lei baseavam-se na continuidade e terminalidade. Segundo o autor, a LDB abriu teoricamente espaço para a educação rural, mas ela não conseguiu atingir seus objetivos por ter ficado distante da realidade do ensino rural e por não apresentar políticas próprias para esta realidade.

Devido as taxas de analfabetismo nos anos 70, começa a surgir planos para sanar estas deficiências; como o I PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) e, posteriormente, o PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos) que possibilitou o surgimento de projetos especiais do MEC como o Pronasec, o EDURURAL e o MOBREAL. Estes projetos mostram a ineficácia da Lei 5.692 que não foi eficiente para o ensino urbano e rural. Neste sentido, Leite C. (1999) evidencia a ineficácia destes projetos e da lei para o ensino rural e urbano, e aponta: “[...] deixa claro que a escola no campo será apenas um arremedo de um processo que, na verdade, não pretende a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de “instrumento de produção”. (p.49)

O III PSECD criou o Pronasec – Programa Nacional de Ações Sócioeducativas e Culturais para o meio rural, que tinha como objetivo melhorar a condição vida e de ensino, como também reduzir a evasão e repetência escolar. Segundo Leite C. (1999, p. 50) o programa recomendava:

[...] a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural do rurícola, a extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade da vida campestre. Recomendava também um mesmo calendário escolar para toda escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendia a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais.

O programa recomendava que o ensino rural fosse ministrado conforme a realidade do homem do campo, o que não aconteceu, pois a formação dos professores que atuavam nestas regiões era urbana e demonstravam pouco interesse pelas atividades do campo e pelos padrões sócio-culturais e produtivos da zona rural. Outro aspecto não considerado foi a presença de professor leigo nas classes multisseriadas, a inadequação do material didático e da instalação precária das escolas.

O EDURURAL foi um programa para a região Nordeste que tentou visualizar novos conceitos para o meio rural, com vigência de 1980 a 1985, que esteve sob a orientação do Governo Federal. Seu objetivo principal era ampliar a escolaridade. Com este projeto pretendia realizar a reestruturação curricular, adequar o material didático para a formação cultural e intelectual e orientação para o trabalho. Este programa produziu novos conceitos de educação rural, o que possibilitou criar uma autonomia pedagógica que valorizou o trabalho dos professores e alunos, dando destaque para a realidade do homem do campo.

São feitas críticas ao sistema educacional no período da ditadura militar, que Leite C. (1999, p. 52), aponta: “[...] é que o sistema escolar controlado pela ideologia de caserna limitou-se aos ensinamentos mínimos necessário para a garantia do modelo capitalista-dependente e dos elementos básicos de segurança nacional.” É importante dizer que a educação rural não tem como pano de fundo o modelo urbano/industrial, como nas décadas de 60 a 80. A municipalização do ensino é fator preponderante para garantir o cumprimento da nova Lei, pois descentraliza e regionaliza o ensino.

A nova Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 desvincula o ensino rural do ensino urbano, uma vez que exige um planejamento ligado à vida rural. A grande meta que a educação pretende alcançar é a dimensão sócio-política e culturas ótimas, baseadas em princípios de cidadania. Conforme a lei o ensino fundamental, é de responsabilidade de o município adequar o calendário escolar para atender o ensino rural.

A LDB de 1996 leva em consideração aspectos importantes para a educação do campo, promovendo uma educação adequada a esta realidade, levando em conta o conteúdo, a metodologia, a organização escolar, o calendário e a natureza do trabalho rural. Isto demonstra um grande avanço para as questões educacionais, pois propaga a igualdade e a

diferença social e cultural diferenciando-a da educação urbana que possui suas particularidades, que não são as mesmas do campo.

Segundo Munarim (2008), é na década de 1990 que começa a nascer o Movimento de Educação do Campo no Brasil. Neste contexto surge o Iº ENERA¹⁹, este é o marco de renovação pedagógica para a educação do campo. Este movimento pretendeu analisar experiências educacionais e de formação profissional desenvolvidas em áreas rurais ligadas ao propósito de construir este novo projeto nacional de educação.

Perante isso, Canário (2008) afirma que o professor como “construtor de sentido”, precisa deixar de ser um generalista e reavaliar suas potencialidades educativas para dar um significado diferente ao seu fazer docente. Nesta perspectiva, o professor precisa estar atento para que o ensino rural se constitua em algo de sentido para a sua comunidade, uma vez que ele possui particularidades que são características de seu entorno.

É importante que se reconheça e valorize o conhecimento produzido pelo homem do campo, a fim de se compreender que existem outras formas de produzir conhecimento científico. Para que isso ocorra, é necessário reconhecer outra forma de conhecimento, a do meio rural. E é esse o propósito, o de valorizar o conhecimento oriundo dos sujeitos do campo, que Molina (2006, p.12) aponta:

A desvalorização dos conhecimentos práticos/teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios. Como romper com o silenciamento destes saberes e legitimar outros processos de produção do conhecimento, trazendo-os para dentro da escola do campo [...]

Neste sentido, os programas de educação não podem homogeneizar os conhecimentos e desconsiderar o saber que é produzido no campo. A autora questiona da seguinte forma: Como fazer para não silenciar esses saberes, e como legitimá-los dentro da escola do campo? Jesus (2006) aponta que não basta construir escolas no campo com metodologia específica, sem alterar as relações de poder existente na dinâmica de dentro das escolas.

A proposta dessa pesquisa, portanto, é a de valorizar o conhecimento produzido no campo. De acordo com Jesus (2006), a educação é um direito universal do cidadão, não só o acesso de ter o direito de estudar, mas também o de ir mais além, de ser reconhecido como produtor do conhecimento, pois ele tem uma estrutura de vida que é característica do campo, e

¹⁹ Iº Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária que ocorreu em Brasília, na UNB, em 1997, sob a coordenação da CNBB, MST, UNESCO e UNICEF.

é importante reconhecer a diferença sem legitimizar as desigualdades. “A diferença necessita ser problematizada porque ela é fruto dessas desigualdades, e ser problematizada, necessita ser reconhecida na Educação do Campo pelo que ela emancipa e pelo que ela legitima na promoção da desigualdade.” Jesus (2006, p.57)

Outro aspecto a ser considerado é destacado por Munarin (2008), quando diz que não existe ensino rural. E sim, o que existe são fragmentos do ensino urbano. Por que, muitos dos alunos da escola rural estudam para sair do campo. Em consequência disso, há o aumento do êxodo rural. Nem o homem do campo ganha com isso e muito menos a cidade, a população urbana aumenta e diminui a rural. Como consequência, falta mão de obra no meio rural.

É preciso desconstruir a idéia de que o campo tem menos valor que a cidade. Martins (2008) aponta a superação da oposição do campo e da cidade como um dos primeiros passos de valorização da educação rural, esta superação ao homem do campo ser valorizado pela sua identidade e especificidade, são próprias da zona rural.

Martins (2008) ainda destaca que, embora a educação do campo esteja incluída nas políticas públicas, ainda não se tem clareza quanto ao significado de educação do campo para os sujeitos que nele vivem, como também qual o papel da escola neste contexto. No Brasil, segundo a visão tradicional, a educação rural é entendida como oposição entre o urbano e o rural. Dessa forma, Martins (2008) coloca o ensino rural em uma posição inferior, atrasada e rudimentar, cuja relação educativa segue a ideias de que a escola rural é um apêndice da urbana.

O movimento da educação do campo luta por políticas públicas que atendam às necessidades do homem do campo, que os valorizem com uma identidade que lhe é própria. Bornhausen; Munarin (2009, p. 58) destaca que:

Nosso pressuposto é que os povos do campo não prescindem do direito à igualdade pautado nas suas diferenças. Assim, o movimento de educação do campo, antes de ser do campo, é um movimento por educação universal e de qualidade. E essa universalidade considera o direito especificidade e singularidades como algo universal e geral. Assim, na medida, ao cultivarem identidades próprias, os povos do campo são sujeitos de direito ao trato diferenciado. A educação escolar há de ser, pois, num só tempo, universal e condizente com as diversidades étnico-culturais, de trabalho e produção da existência, considerando a simbiose existente entre vida no campo e a vida na cidade, entre o singular e o plural, o indivíduo e o coletivo. Pautada nesse pressuposto teórico, o movimento em luta por uma Educação do Campo se edifica no cenário brasileiro. (grifo do autor)

A educação do campo no contexto atual da história brasileira vem caminhando para avanços significativos no que tange aos movimentos de ações organizadas. Neste sentido,

encontramos o “Movimento de Educação do Campo” que traz, em sua essência, uma renovação pedagógica alicerçada em um movimento histórico-dialético, que aponta a construção de uma identidade para a escola do campo.

Podemos dizer que duas palavras se fazem ecoar dentro do “Movimento de Educação do Campo”, mobilização e luta²⁰, é nessa perspectiva que o movimento se fortalece, uma vez que trazemos o ranço de uma sociedade capitalista em que os movimentos sociais precisam ecoar como forma de resistência às políticas que venham contra os princípios de liberdade e de justiça. É preciso perceber o campo para além da idéia de lugar de atraso e mesmice que foi por muito divulgado pela história brasileira, mas sim local em que são travadas lutas pela igualdade.

Bornhausen; Munarin (2009) traz dois processos políticos com resultados diversos, que afetam a educação do campo. O PNE (Plano Nacional de Educação), aprovado em 2001, que reflete a visão urbanocêntrica, aparente, preconceituosa e reforçadora das desigualdades sociais que predomina nas políticas brasileiras. O “Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, pelo congresso Nacional de Educação que resultou na Resolução CEB/CNE nº 1, de abril de 2002, sendo que essa resolução só foi implantada no próximo governo.

Neste sentido, é preciso entender o que a legislação brasileira traz como rural o que é referendado no documento de referência – Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – o espaço de floresta, pecuária, das minas e agricultura, os espaços pesqueiros, caiçaras, liberinhos e extrativistas. Para Arroyo (2004, p. 23) a educação do campo:

Um primeiro desafio que temos é perceber qual a educação que está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação de nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

A educação pensada, dessa forma, garantirá pensar o homem do campo, levando em conta o seu jeito peculiar de se relacionar com a natureza, com o trabalho, com a terra; na realização das atividades produtivas. O entendimento do campo como um modo de vida social

²⁰ Grifo nosso, isto se encontra bem presente nos eventos e em todas as políticas governamentais em prol da educação do campo, o “Movimento da Educação do Campo” promoveu o III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro I Encontro Internacional de Educação do Campo, realizado de 4 a 6 de agosto de 2010.

contribui para a autoafirmação da identidade dos povos do campo, no sentido de valorização de seu trabalho, da sua história, de seu jeito de ser, dos seus conhecimentos, da sua relação com a natureza.

3.2 Construindo a história da escola da “Chácara”

Abordarei a história da escola da “Chácara” contada pela professora Tereza que relata com emoção a forma como foi conseguido o terreno para a construção da escola, como ocorreu a troca de nome da escola, mostrando, dessa forma, a importância da escola para a comunidade. Baseado em Gritti (2003) trago o propósito da construção das escolas nas comunidades rurais.

Segundo Gritti (2003), o Ministério de Educação e Saúde instituiu um modelo padrão para a construção de escolas rurais, que tinha preocupação com o seu aspecto físico, que deveria se diferenciar das construções da comunidade. Na verdade, sua presença física queria significar a existência de uma cultura mais importante e superior, pois esse era o propósito das escolas rurais na década de 1960.

A escola que marcou a vida da professora Tereza foi a escola da “Chácara” como era conhecida por todos da região. Ela lembra com muito carinho esta etapa importante de sua vida na escola.

O nome da escola era o nome de um professor de São Pedro, e quem doou o terreno era uma pessoa muito amiga nossa... Aí ela fez um tumor na cabeça durou 6 meses, aí eu falei com o vereador se havia possibilidade de trocar né, porque ele era louco pelo projeto na câmara e passou! E trocamos o nome da escola para Eloá Bitencourt de Almeida que era a dona né tem até a biografia da Dona Eloá, tem as fotos da inauguração... Até o Doutor Pereira veio, naquela época o doutor Pereira era prefeito de Santa Maria. Aí nós conseguimos trocar o nome... Veio até o prefeito. A primeira coisa bonita que nós tivemos porque não tinha Kodak né...Queimou todas as fotos. O Dom Ivo chegou a cavalo na escola! Foi emocionante! Teve gente que chorou! A Cristina e o Leandro, filho da minha vizinha eram pequenos da mesma idade, eles entregaram um buquê de Palma que eu comprei naquela época, entregaram prá Dom Ivo! Ainda ele disse: ‘Vou levar lá pro Santuário!’ **(Relato autobiográfico Oral da Tereza, 2010)**

A Tereza relata como foi que ocorreu a troca do nome da escola da “Chácara, a presença de Dom Ivo que veio abençoar a escola. A religiosidade é um fato marcante na comunidade, pois a professora se emociona, quando relata a presença do Dom Ivo na festa de inauguração.

A construção da escola padrão é um fato marcante para a comunidade a Tereza destaca que o prefeito de Santa Maria/RS determinou a construção, que passa a ser de alvenaria.

Dr. Francisco Pereira, 1968 foi o prefeito de Santa Maria e mandou construir as escolas padrão (todas iguais e de alvenaria) na zona rural. **(Relato autobiográfico escrito da Tereza, 2010)**

A professora Tereza relata que as escolas rurais foram padronizadas. Gritti (2003, p. 93) aponta que sobre a construção das escolas rurais:

O plano de escolarização do Ministério de Educação e Saúde instituiu um modelo-padrão para a construção de escolas primárias rurais. A preocupação com o aspecto físico da escola estava voltada, exclusivamente, para que a sua construção se impusesse sobre a comunidade rural. Era preciso diferenciar a escola do restante da comunidade. Assim, o prioritário não era adequação do espaço, no sentido de oferecer mais conforto para que possibilitasse o desenvolvimento mais eficiente do processo de ensino-aprendizagem, mas sua presença física queria significar a existência de uma outra cultura, mais importante e superior, na direção da qual e para a qual era preciso caminhar.

A escola rural era construída utilizando um modelo preestabelecido, diferenciando-se das demais construções da comunidade, pois tinha como objetivo se impor pela sua estrutura física, valorizando, dessa forma, a existência de uma outra cultura. Conforme o relato da Tereza, a escola de alvenaria foi construída no ano de 1968, todas as escolas daquela região tinham a mesma estrutura física. Mas o aspecto físico desta escola se diferenciava das demais construções da região. Ela era composta por uma sala de aula. Segundo Gritti (2003) o Plano do Ensino Rural de 1954, em conformidade com o modelo do Inep²¹, explicita a localização do terreno e a direção do prédio, aponta a estrutura da escola que deve contemplar uma parte destinada ao ensino e a outra para residência do professor que, no caso da professora Tereza, não ocorreu, pois ela morava desde o início do exercício da profissão na escola da “Chácara”, em uma casa perto da escola.

Eloá Bittencourt de Almeida era uma pessoa benquista na localidade da Chácara²², vendo a necessidade das crianças da comunidade, que não tinham escola, doou o terreno em 1968, para a construção da escola. Por este motivo, tornou-se patrona da escola, em 01 de outubro de 1978 foi inaugurada a placa com o nome da doadora do terreno. A comunidade percebendo a necessidade da construção de uma escola na localidade, se mobiliza pela ação da Sr^a Eloá Bittencourt de Almeida, para garantir a educação das crianças da comunidade.

²¹ Inep - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

²² A localidade da Chácara faz parte de Dilermando de Aguiar/RS que até 1995 era distrito de Santa Maria.

Na fotografia a seguir (figura 16) está a família dos doadores do terreno da escola da “chácara”, Escola Municipal Eloá Bittencourt de Almeida, o Senhor Clitanéo Figueiró de Almeida, que está ao lado esquerdo da fotografia. Seguindo, aparece sua nora, seu filho, a outra nora com seu filho e neto, que está montado em um cavalo.



Figura 16 - Doador do Terreno
Fonte: Arquivo pessoal da Tereza Leal, s/d.

A fotografia a seguir (figura 17) mostra a filha da Tereza, ela está fazendo uma homenagem ao doador do terreno da Escola da “Chácara”.



Figura 17 - Isabel Cristina Leal

Fonte: Arquivo pessoal da Tereza Leal, s/d.

Nesta fotografia a aluna Isabel Cristina Teixeira Leal, filha da professora Tereza, vestida de Índia Imembuí (que faz parte da lenda sobre a cidade de Santa Maria/RS), faz homenagem ao doador do terreno da escola da “chácara”, atrás dela, está o prefeito Osvaldo Nascimento, e atrás dele, sua esposa Alzira. Neste período Dilermando de Aguiar era 2º distrito de Santa Maria/RS. Esta fotografia foi tirada dentro da escola e a aluna está em cima da mesa para ser vista por todos. Os convidados estão com olhar enternecido pela homenagem.

Segundo Gritti (2003) no ano 1942, foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário para angariar recursos, com a finalidade de expandir o ensino primário. O Ministério da Educação e Saúde eram coordenados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). Foi neste período que mais se intensificou a construção de escolas rurais.

Gritti (2003, p.89) destaca os pressupostos da estrutura física das escolas rurais:

A escola rural, desde seu aspecto físico, localização e distribuição do espaço em torno dela, era planejada para servir de modelo à comunidade. Conclui-se que tudo o que se refere à escola rural era pensado com base no pressuposto de que o homem do campo era desprovido de cultura. A escola rural toma para si a tarefa de se constituir o centro da vida da comunidade rural, ligando cada vez mais escola e família, para que a sua ação chegue à família e os pais passem a imitar a escola. [...]

A criação da estrutura física da escola rural tinha por objetivo servir de modelo para a comunidade e tornar-se o centro da vida comunitária. Dessa forma, ela atrairia a família para a

escola, mas isto não ocorreu, porque ela foi idealizada com base em princípios fora do contexto do homem do campo. Desde 1970 a Tereza já exercia sua função docente na Escola Municipal Eloá Bittencourt de Almeida, que neste período pertencia ao município de Santa Maria/RS.

03/03/70 – Abriu-se um novo caminho na minha carreira. Fui contratada para a Escola Municipal Eloá Bittencourt de Almeida na localidade de Chácara, também interior de Dilermando de Aguiar. A escola ficava 3Km distante de minha residência. Tinha somente uma sala de aula e 53 alunos da 1ª a 5ª série. Fui recebida com muito carinho pela comunidade, pais e alunos. Neste momento vi surgir uma luz no meu caminho de professora. Era a comunidade mais pobre do 2º distrito. Pobreza material, mas espiritualmente suas bondades e espírito de colaboração não tinham hora e limites para ajudar no que podiam alcançar. Transferi para a escola o meu lar. Era lá que passava as melhores horas do dia, numa sala de aula toda enfeitada de cartazes. Dr. Francisco Pereira, 1968 foi o prefeito de Santa Maria e mandou construir as escolas padrão (todas iguais e de alvenaria) na zona rural. **(Relato autobiográfico escrito da Tereza, 2010)**

A escola era composta por uma sala de aula e funcionava da primeira a quinta série e era atendida por uma professora, que era a Tereza. Só mais tarde foi contratada outra professora. O acesso à escola era muito difícil, devido a precariedade das estradas e só era possível andar a pé ou a cavalo.

A sala de aula era uma só com dois quadros de giz. Ali dividia os quadros em dois: 1ª e 2ª série; 3ª e 4ª série. A 5ª série trabalhava em grupo sempre dirigido pela professora. Em agosto (70) daquele ano a secretaria vendo o número de alunos e o tamanho da sala de aula, contratou a profª Marta Leal Dias, para que, pudéssemos dividir a turma em dois turnos. **(Relato autobiográfico oral da Tereza, 2010)**

O espaço físico das escolas foi um aspecto que as diferenciou das escolas urbanas. A Lei de Diretrizes e Bases nº 8 503/46 atribui designação diferente para cada estabelecimento baseadas no espaço físico e no número de professores. Segundo Gritti (2003, p. 24):

- a - Escola Isolada (E.I.) – quando possuir uma só turma e um só professor;
- b - Escolas Reunidas (E.R.) – quando houver de duas a quatro turmas de alunos, e igual número de professores;
- c - Grupo Escolar (G.E.) - com cinco ou mais turmas, e igual ou superior números de professores;
- d - Escola Supletiva (E.S.) – quando oferece ensino supletivo (Lei nº 8 529/46).

Sendo assim, à “Escola da Chácara” foi classificada conforme a designação na lei. Era, portanto, uma Escola Isolada, pois só a professora Tereza atuava. Depois, veio a sua companheira Marta. Então, ela passou a ser classificada como Escola Reunida, segundo a

designação da lei 8 503/46, ao apontar que a partir de duas turmas e mais de um professor, a escola seria denominada de Escola Reunida.

Na fotografia abaixo aparece a professora Tereza com sua turma de alunos.



Figura 18 - Grupo de alunos da Escola da Chácara -
Fonte: Arquivo pessoal da Tereza, 1971.

Esta fotografia foi produzida em 1971, com um grupo de alunos da Escola da “Chácara”. A sala de aula é constituída de alunos de 1ª a 5ª série, portanto, classe multisseriada. As mesas são para acomodar até 3 alunos ou mais, conforme a necessidade. Os alunos estão usando uniforme, que parece ser um avental. Nesta fotografia a Tereza esta localizada atrás dos alunos e está com lenço na cabeça.

Na imagem a seguir, está sendo inaugurada a fotografia da Patrona da Escola da “Chácara”- a senhora Eloá Bittencourt de Almeida-.



Figura 19 - Prefeito de Santa Maria Osvaldo Nascimento
 Fonte: Arquivo pessoal da Tereza Leal, 1978.

Nesta foto está o Prefeito de Santa Maria/RS, por ocasião da inauguração da fotografia da Doadora do terreno da Escola da “Chácara”, Eloá Bittencourt de Almeida. Também, estão presentes as demais autoridades da região da Chácara, pais, professores e alunos.

3.3 Memórias e histórias: formação para o magistério rural

A professora Tereza, em seu discurso relata, sobre a sua formação no Colégio Medianeira, que habilitava para trabalhar nas escolas rurais. Os conteúdos abordados, em sua formação, eram referentes às temáticas do campo.

O Medianeira tinha o ensino rural [...], mas tu tinha a obrigação de um ano lecionar na zona rural, daquele ano em diante, se tu não quisesse ficar, poderia ir para cidade, estudar mais e tudo... E aí vinha outra no teu lugar! Na faculdade tu não tem que passar pelo ensino rural, mas antigamente tinha e acredita, Daniela que era especializada e nós aprendemos até sobre desmatamento! Digamos que meu marido quer derrubar uma árvore, hoje é proibido, mas naquele tempo todas as árvores eram cortadas... Quando a parte da roça já tava quase seco, daí colocava uma brasa, queimava até a raiz, daí depois ali ficava uma terra nova... Ensinavam isso era o professor Rogério que era nosso professor! Tínhamos atividade no lar para ensinar as meninas da zona rural, era tudo assim e a cidade ensinar o aluno. **(Relato autobiográfico oral da Tereza, 2010)**

Ela ainda destaca que a formação do magistério incluía, dentro dos conhecimentos de agricultura, o desmatamento e a queimada, que são práticas rudimentares utilizadas pelo homem do campo. O Normal Regional apresenta algumas exigências quanto à formação do professor do campo. Neste sentido, Werle (2007) aponta que a pessoa que iria exercer a função docente deveria estar plenamente identificada com a educação moderna e com as práticas do campo. Neste perfil, está incluída elevada consciência pedagógica, entusiasmo cívico, concepção de magistério como sacerdócio, percepção do sentido filosófico de sua missão e da responsabilidade espiritual de seu apostolado. Um fator importante, destacado pela autora, é que a escola normal deveria, preferencialmente se situar no campo. O professor deveria, basicamente, ter um bom conhecimento da vida no campo. Isto, naturalmente, deveria ser proporcionado pela escola.

As exigências com formação de professores é bastante forte neste período da história da educação, o que é destacado por Werle (2007, p.160): “a proposta de formação de professores para a zona rural, portanto, avançava além da proposição de um currículo específico, incentivando práticas complementares de formação e de educação continuada”.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4 024/61 não sofreu muitas alterações com relação da lei anterior nº 8 529/46, no que se refere aos movimentos sociais, que tiveram atuação muito forte a partir de 1945 a 1960. Gritti (2003) destaca que o ensino normal previa dois níveis de ensino; o curso Normal Regional, que é destinado ao primeiro ciclo (e que a professora realizou no Colégio Medianeira), e a Escola Normal, que é o segundo ciclo, que era chamado de ginásial secundário, que foi o realizado pela professora no Instituto de Educação Olavo Bilac.

De acordo com Gritti (2003, p. 25) o Ensino Normal, neste período, esteve hierarquizado, pois como destaca:

[...] O primeiro ciclo, que passa a ser oferecido nas chamadas “escolas normais regionais”, era destinado à formação de regentes que, conforme a lei, são profissionais formados com o objetivo de atender as diferenças regionais das zonas agrícolas e/ou litoral. Percebe-se, portanto, uma certa preocupação para com o ensino rural, todavia a formação, embora específica, dá-se em nível inferior. O profissional preparado para atuar no meio rural não conquista o status de professor, mas torna-se “regente do ensino primário”, assim denominado porque cursa apenas o primeiro ciclo do curso normal.

A formação para o ensino rural, como a Tereza destaca, ficou mais voltada para o primeiro ciclo do magistério, pois nos outros relatos, ela não faz menção que os conteúdos do segundo ciclo, realizado por ela no Instituto de Educação Olavo Bilac, estejam relacionados

ao ensino rural. A partir da Lei 5 692/71, a formação de professores para as séries iniciais deveria ter habilitação específica de 2º grau, ela mostra no “Art. 30: Exigir-se-à como formação mínima para o exercício do magistério, ensino de 1º grau, 1º a 4º séries, habilitação específica de 2º grau.”

A Tereza destaca que uma das condições na escola que ela frequentou era de que, após o término do magistério, o professor deveria ficar um ano em escola rural. Isto, naturalmente, foi uma estratégia criada no período da República, para preencher vaga nas escolas isoladas da zona rural, pois nenhum professor normalista queria ir, devido às condições de vida e a precariedade do ensino.

A escola Medianeira, que tinha formação de magistério de 1º grau, privilegiava a formação para o ensino rural. Também tinha matérias específicas sobre o trabalho agropecuário, pois orientava sobre o cultivo da lavoura como também sobre a criação de animais.

Tu sabe [...] que no Medianeira tinha até uma criação de galinha? Para gente saber quando era época de cultura, quanto tempo levava prá ficar pronto o pintinho... Era a própria formação para a zona rural! A formação era para a zona rural, porque a gente tinha por obrigação lecionar um tempo na zona rural ensinando aquelas crianças sobre aquelas coisas da zona rural. Aí depois se o ‘camarada’ queria ir prá lá para estudar, o compromisso era um ano e já ia nosso nome pra secretaria: ‘tal e tal se formaram em tanto...’ A obrigação era um ano e depois se quisesse não era obrigado a ficar né, poderia ir prá Santa Maria, a prefeitura mesmo arrumava outra escola... faz muito tempo que terminou o magistério ali no Medianeira! Depois da minha turma saiu umas quatro só e depois pararam... Outra coisa que eu lembro é que tínhamos por obrigação fazer diário... E tinha que mostrar pra coordenadora!
(Relato autobiográfico oral da Tereza, 2010)

Segundo o relato da professora Tereza, o magistério do Colégio Medianeira tinha matérias específicas para o ensino rural e atividades agropecuárias que formavam o currículo, pois Peixoto; Andrade (2007) destacam que os Cursos Normais Regionais eram os cursos mais adequados para a formação de professores rurais, em função da duração que era de quatro anos e da composição do currículo. Nesta época, o Brasil era um país extremamente agrícola e a formação de professores era baseada em conhecimentos ligados à agricultura e à pecuária.

A influência na formação de professores rurais é sentida pela organização que a professora passou a ter a partir de 1946, que segundo Gritti (2003), o ensino normal passa a ser regido por legislação nacional, deixa de ser da alçada estadual. Neste contexto, é criada a Lei Orgânica do Ensino Normal. Com essa lei, a formação do professor de nível ginásial, fica consagrada ao professor rural e, de nível médio, para o professor urbano.

Gritti (2003, p. 107 e 108, apud, Hall) destaca a influência norte-americana na educação rural:

A influência norte-americana na educação rural transparece também nas atividades diretas, desenvolvidas em forma de seminário no final da década de 1940, e não apenas com inspiração – já observada anteriormente -, quando da criação das escolas normais rurais. Para a realização do Seminário de Educação Rural, o Inep trouxe ao Brasil o professor Robert King Hall, da Universidade da Colômbia. Após a realização do seminário, o professor Hall também visitou, em Sergipe, o programa que o Inep desenvolvia no ensino rural. No relatório que apresentou, sugeriu que a formação de professores rurais fosse intensificada através de escolas para professores rurais e da instituição de cursos intensivos para atender a rede do ensino primário em expansão. Para o professor Hall, “o maior problema que o Inep enfrenta é, sem dúvida, a formação de um novo tipo de professor, capaz de satisfazer as necessidades da escola rural. Sugere que os professores rurais sejam preparados em áreas urbanas, onde existem maiores facilidades; devem, porém, provir de áreas rurais”.

A formação de professores deste período continua influenciando a formação dos professores da década de 1960, que foi o período em que a Tereza realizou o magistério na Escola Medianeira. A diferença encontrada era quanto à exigência de o professor ser proveniente da zona rural e, neste período, isto não era considerado, pois a professora morava em Santa Maria/RS e mesmo assim fez o magistério regional.

3.4 O acesso à escola rural

Devido as condições precárias de ensino e condições de vida, a professora Tereza aponta as dificuldades para se locomover à distância e as condições da estrada.

O acesso aqui era bem difícil, difícilimo! Pra ir para o colégio e para Santa Maria também! Eu embarcava para ir prá Santa Maria lá na escolinha! Não tinha ônibus aqui na frente. O meu meio de transporte: A pé, a cavalo ou de charrete, mas geralmente era a cavalo ou a pé. Os alunos eram todos de lá, só eu que era daqui. Tinha só uma menininha, mas isso depois que começou, daí ela vinha a cavalo. **(Relato autobiográfico oral da Tereza, 2010)**

Muitas dificuldades com o transporte eram enfrentadas pelo professor do campo, a Tereza relata que se deslocava para a escola a pé, a cavalo ou de aranha, pois as estradas eram muito ruins e o melhor meio de transporte era os que foram mencionados por ela. O acesso à

escola era difícil, existia problema com a ponte que, em dias de chuva, era difícil de ser transposta como relata a Tereza.

Ela continua fazendo referência à dificuldade de acesso até a escola, que era enfrentada também por seus alunos.

A Nilda ajudava muito a escola! Esse é o Dr. Evandro Behr! Ele veio olhar uma ponte que o Dr. Farret mandou fazer... Não passava nem a pé! Eu fui pro colégio e começou a chover, chover, chover, chover... Aí eu vim com a menininha que era filha da senhora que cuidava a Cristina prá mim, ela ia pro colégio comigo. Tinha 8 anos também, ou mais! E tu acredita, minha filha, que aquela água subiu, subiu, era uma sanga muito feia aquela ali, e menina não mete o pé num buraco e não se foi? Foi quanto eu passei a mão na gola de um casaquinho de pelúcia verde, me lembro como se fosse hoje, cacei ela assim e me firmei, e puxei, e atirei ela prá frente assim, a guria fez uma gritaria! Era um trecho que tinha aqueles buracos, quando conseguimos ficar no firme, viemos embora, quando mal passamos a cerca caiu um raio que chegou a clarear! Viu o que eu já passei? Outra vez também, a sanga encheu e eu fui prá lá a cavalo. Fui prá lá e a sanga começou a encher, encher! Daniela de Deus, quando chegou no dito buraco o cavalo parece que tava tremendo assim! E eu digo: 'Ah, o que esse o cavalo tem?' O cavalo tava nadando comigo! Continuei lecionando e fui até me aposentar! Botei na cabeça todos os dias: 'Estou aqui prá vencer e vou vencer!' **(Relato autobiográfico oral da Tereza, 2010)**

As dificuldades climáticas, com transporte e com estradas, foram problemas que marcaram a vida profissional da professora Tereza. Um fato que ela relata, com muita emoção, foi o de ter conseguido salvar a vida de uma aluna, que ia sendo levada pela enchente. Estes fatos exigiram coragem e perseverança na carreira profissional da professora, e foram sendo constituídos como professora rural, que tem particularidades próprias de seu entorno. A Tereza relata que utilizava a aranha como meio de transporte.

Eu comprei uma aranha, sabe o que é aranha né? Tu acreditas que ele deixou apodrecer embaixo da laranjeira? Nunca fez uma casinha prá aranha, e eu não pude nem ter o gosto de usar, porque apodreceu... **(relato autobiográfico oral da Tereza, 2010)**

Um dos meios de transporte utilizado pela Tereza era a aranha e foi para ela uma grande conquista, porque antes ela usava o cavalo para se locomover até a escola ou ia a pé. Mas este transporte, precisa de alguns cuidados para que possa ser conservado e ela relata que seu marido não providenciou um abrigo para proteger a aranha e ela acabou apodrecendo. A escola ficava localizada a 2 km de sua casa, mas como relata, em outros momentos da pesquisa, que as estradas eram muitos ruins e o acesso à escola se tornava muito difícil principalmente em dias de chuva, e o meio mais fácil era a cavalo ou de aranha.

A fotografia a seguir (figura 20) mostra um dos meios transportes utilizados pela professora Tereza, para se locomover até a escola.



Figura 20 - Meio de Transporte utilizado para ir a escola

Fonte: Arquivo pessoal Tereza Leal, s/d.

Na imagem acima está reproduzida um das formas utilizadas pela professora Tereza para se locomover até a escola da “Chácara”: era de aranha. Nela, a Tereza e sua filha Isabel Cristina estão chegando em casa.

3.5 A merenda escolar

A Tereza relata que a merenda foi introduzida na sua escola no final da década de 1980.

Traziam, Daniela, rosquinha de farinha de milho pra mim, os pobrezinho, a gente tinha peninha de comer, porque eram pobre né... Mas se a gente não comesse, ‘Deus o livre’... Batatinha doce era a merenda daquela época, bolinho frito... O colégio não dava merenda, foram dar a partir do governo Farret, antes não davam nada! Essa história de merenda, prá mim é recente! Já te digo Daniela... Bom, lectionei 4 anos em São José e a escolinha da Chácara devia fazer 2 anos que tinha merenda... Então quer dizer que 18 anos eles não ganharam merenda... E me deram o fogareirinho de 2 boca para fazer a merendinha deles... Nesses últimos 2 anos... Então na sala de aula eu monto a mesinha lá... Eu não, o presidente do CDM, montou uma mesinha lá

atrás prá mim prá colocar o fogareiro... Eles ajudavam muito e o presidente do Clube de Mães que era esposa do Sub-prefeito na época, Seu João de Dona Francisca. Seu João faleceu já... Não era Dilermando ainda... Ele era sub-prefeito e a esposa dele era presidente do clube de mães... Ela ainda vive. **(Relato autobiográfico oral da Tereza, 2010)**

A merenda escolar na Escola da “Chácara” durou somente 2 anos e, logo após, as escolas isoladas rurais foram fechadas. As condições para que os alunos da professora Tereza recebessem a merenda, eram precárias. O professor tinha de prepará-la. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) do Governo Federal, atualmente, está sob a responsabilidade da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Este programa vigora no país a cerca de 40 anos. A princípio teve com objetivo atender aos alunos carentes da região Nordeste. Abreu (1995, p. 3) aponta:

Conforme os documentos legais que os regulamentam (como os Decretos Federais nºs 31.106/55 e 72.034/73), o programa da merenda escolar tinha com um dos seus objetivos oficiais melhorar as condições nutricionais das crianças e diminuir os índices de evasão e repetência, com a conseqüência melhoria do rendimento escolar.

O programa de alimentação escolar ganha dimensão à medida que a miséria e a pobreza aparecem com um contingente expressivo na população. A merenda apresenta um valor significativo para uma população, pois a única refeição diária é a da escola. Diante dessa realidade, podemos perceber, pelo relato da Tereza, que a comunidade da “Chácara” era uma região muito pobre, os alunos levavam batata doce, e “bolinho frito”, que são alimentos confeccionados no lar, e salienta que os mesmos ficavam magoados se a professora não os aceitasse.

A partir da década de 70, a merenda chegou a se tornar a razão de ser da escola, conforme Abreu (1995, p. 5, apud Lima):

Traduzindo às últimas conseqüências, o que ele (discurso de um Estado burocrático-militarista a serviço do capital internacional) diz na realidade é: o ensino dos pobres brasileiros é um fracasso porque eles são desnutridos e condenados a não aprender, a escola, pois, que abandone suas pretensões de ensinar e que seja prática, alimente estes corpos de modo a, pelo menos preservá-los saudáveis para o trabalho braçal.

A política assistencialista se desenvolveu à custa da educação, foi a partir da Constituição de 1988 que a merenda escolar deixa de ser financiada por recursos destinados nos orçamentos públicos da educação.

3.6 A função da supervisora escolar

A Tereza narra que era exigido um diário ou plano de aula em que eram registradas as atividades realizadas em sala de aula. Neste sentido, o diário tinha a função de documentar os conteúdos que eram abordados em sala de aula para que a coordenadora acompanhasse o que estava sendo trabalhado. Isso também evidenciava uma forma de controlar à distância, o que o professor realizava. Sendo assim, o trabalho não era autônomo, pois todo o seu trabalho docente era acompanhado pela Secretária Municipal de Educação de Santa Maria que fixava as normas instituídas do Sistema de Educação sobre o currículo, avaliação e material didático.

O supervisor escolar controlava as atividades que eram realizadas pelo professor, sua função é realizada de forma mais amena se comparada à função do inspetor escolar que exercia de forma rigorosa a fiscalização das atividades do professor. O inspetor tinha como propósito atender os objetivos políticos do estado com relação a educação. Nesta perspectiva, ela era pensada segundo os ideais republicanos, que visavam produzir uma população ordeira e disposta ao trabalho, imbuída de valores patrióticos. Com foi possível perceber pela forma como a professora registrou no álbum de fotografias e como foi registrado abaixo na foto, o supervisor regulava as atividades do professor de maneira não tão incisiva quanto a do inspetor escolar.

A fotografia abaixo mostra a presença da supervisora na escola.



Figura 21 - Prefeito de Santa Maria com a supervisora de educação
Fonte: arquivo pessoal da Tereza Leal, s/d.

Nesta fotografia, (figura 21), está o prefeito Osvaldo Nascimento e sua esposa Alzira e sua filha. Também a supervisora Iracema, que prestou grande colaboração para o trabalho da professora Tereza. Na fotografia a Tereza aparece só com a metade do corpo do lado direito, o restante das pessoas são pessoas da comunidade da Chácara e pais de alunos.

3.7 A extensionista na escola rural

O Programa de Extensão Rural era visto como possibilidade de transformação para o homem do campo, mediante intenso programa educativo de base. Segundo Leite C. (1999, p.33 e 34):

O objetivo imediato da Extensão Rural foi o combate à carência, a subnutrição e as doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil, principalmente àqueles que integravam a sociedade rural, classificados como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas.

A sociedade rural era tida como atrasada e precisava ser assistida por programas que promovessem o seu desenvolvimento. A extensionista vinha com propostas teóricas sobre o cultivo do campo. Neste sentido, a educação foi o ponto crucial do governo, para que promovesse o processo de expansão e desenvolvimento econômico do país.

Como aponta Leite C. (1999), foram criados projetos expansionistas CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), que tinham por objetivo implantar projetos educacionais na zona rural, outros foram criados como a ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural), que mais tarde passou a ser denominada de EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural).

De acordo com Caporal (1991), a EMATER objetivava o resgate de todos aqueles que ficaram à margem do processo de modernização. Neste contexto, está o homem do campo que, desprovido de conhecimentos tecnológicos, precisava de orientação para o trabalho com a agropecuária. Sendo assim, o extensionista passa a ser considerado um importante “agente” que tem a missão de transmitir informações técnicas para o trabalho com a agricultura.

Na fotografia a seguir (figura 22) aparece a extensionista da EMATER que veio visitar a escola.



Figura 22 - Extensionista da EMATER

Fonte: arquivo pessoal da Tereza Leal, 1971.

A colaboradora Tereza está em frente da escola da “chácara” (Eloá Bitencourt) com um grupo de alunos, cumprimentando a extensionista da EMATER, que prestava assistência à escola. Nesta fotografia a extensionista entrega sementes de flores.

3.8 O fechamento das escolas rurais

Neste relato da professora Tereza, ela narra que na década de 1980 começa a acontecer o fechamento das escolas rurais e os alunos das outras comunidades passam a frequentar a Escola da “Chácara”.

E depois, fechando a escola lá do parque do Bento, que era uma outra escolinha, aí já era aluno do parque do Bento uma outra escola... Foi em 83, 84... Em 80 fechou a escolinha lá e passaram as crianças prá nossa escola onde eu tive o Sandro também, quanto eu tive a quarta série lá... Mais ou menos o número de alunos que eu tinha... Quando ele foi tinha 57 aí depois muitas famílias foram embora com aquele êxodo rural né... Mas daí não baixava de 34 de 1° a 5° série né era bem grande a turma que eu trabalhava, mas a gente repartia... Dependendo do número de aluno na série, a comadre Marta ficava com a primeira série porque ela gostava muito né, e eu não gostava de lecionar a primeira série, eu ficava com a outra que tinha mais, eu ficava com duas né... A gente repartia! Aí, quando ela veio melhorou prá mim... De manhã era minha turma e de tarde era a turma dela... **(Relato autobiográfico oral da Tereza, 2010)**

Com o início do fechamento das escolas rurais os alunos das localidades mais próximas foram para a escola da “chácara”. Aliados ao início do fechamento das escolas rurais a Tereza faz referência ao êxodo rural²³. A partir da década de 1960 o Brasil passou por intenso processo de modernização do campo em que foi valorizada a agricultura intensiva. Neste tipo de agricultura são utilizadas máquinas modernas e, cada vez menos, é preciso de mão-de-obra. Diante disso, Sene, Moreira (1999) apontam que o camponês, que antes possuía autonomia na produção agrícola, agora se viu expulso devido a modernização.

Em decorrência da modernização, a década de 80 e 90 é marcada pelo êxodo rural. Devido a influência dada pelo governo para implantação de grande número de indústrias e a busca pelo trabalho assalariado, houve o gradativo abandono do homem do campo para a cidade à procura de emprego. Dessa forma, as escolas multisseriadas que antes recebiam grande número de alunos, fecham por falta destes.

A professora Tereza relata, com muita saudade, o fechamento das escolas rurais e o surgimento da Escola Núcleo em São José da Porteirinha - que é a Escola Valentim Bastianello -.

Em 1990 surgiu a Escola Núcleo em São José da Porteirinha, encerrando assim as atividades nas escolas isoladas, que passariam a pertencer ao passado, mas muitas boas recordações ficaram em nossas memórias, memórias estas, que nem o tempo apagará. Ficarão para sempre em nós. **(Relato autobiográfico escrito Tereza, 2010)**

Com o fechamento das escolas rurais a Tereza precisou completar seu tempo de magistério na Escola Núcleo Valentim Bastianello. Segundo Farias (2010), o Projeto Piloto de Experiência Pedagógico “Nuclearização de Escolas na Zona Rural de Santa Maria”, teve como idealizadora a professora Irene Fernandes e efetivou-se de forma definitiva quando a professora Irene atuou como Supervisora do Ensino Rural na Secretaria Municipal de Educação (SMED).

A partir de uma visão mais geral sobre o ensino rural nos diferentes períodos da história do Brasil, alio a isto, a história da escola da “Chácara”, que vem sendo delineada pelas lembranças da professora Tereza. Interligadas às suas memórias, aparece a história do magistério rural e o difícil acesso, que são características peculiares ao ensino rural, bem como a merenda escolar, a função da supervisora e da extensionista da EMATER. Estes recortes da história do ensino rural são marcas importantes e vêm colaborar na compreensão da história da educação.

²³ Êxodo rural é a vinda do homem do campo para a cidade.

4. HISTÓRIAS CONTADAS POR UMA PROFESSORA RURAL

4.1 Início da carreira docente

O que destaco nesta pesquisa é a utilização das cartilhas para a alfabetização na escola rural. As cartilhas também foram elaboradas de acordo com os métodos de alfabetização que vigoravam na época. Conforme os estudos de Antunes (2010). A estrutura em que a escola rural era montada, era a de classes multisseriadas. Isto, no entanto, fez com que a professora Tereza ficasse angustiada, porque a realidade em que ela havia realizado o seu estágio, era com classe de uma série só. Essa angústia era pelo fato dela estar em início de carreira, nesse período que o professor começa a sedimentar a sua forma de trabalho e traça a ponte entre a teoria e a prática. A professora destaca bem esse conflito que lhe trouxe desestabilidade.

Eu sei que eu cheguei aqui e a realidade era bem outra, tinha vez assim que eu tinha um desespero, porque a minha turma na cidade era uma série só, preparava o diário com todo o carinho né. Aí não, aí era para preparar um diário para uma série aquele eu tinha obrigação de preparar e pro outros eu marcava as páginas dos livros, e botava eles em trabalho em grupo, aí enquanto eu atendia uma turma, os outros trabalhavam no grupo... Não era porque não tinha ninguém para atender, era por que era assim mesmo antigamente, aqui na zona rural era assim! E eu ainda tive sorte porque aqui, quando eu vim, porque eu era 'grega' ainda porque a gente sabe todas as teorias, mas a prática nenhuma! E ainda tive sorte porque eu tive uma colega que era muito boa para mim, e essa colega, era das que tinha só a quinta série primária também! Ela era muito boa, me explicava, eu sempre dizia para a Cristina: 'Eu saí com a teoria, mas prática eu fui pegar com uma guria que só tinha a quinta série!' Uma guria... Ela já era mãe de filho, já era casada. Bom, eu preparava os planos de aulas de noite né, então eu fazia assim: Tinha dois quadro. Repartia no meio um quadro, trabalhava com um pouco de criança num quadro, um pouco de criança no outro, então aqueles maiores da quinta série eu trabalhava em outro... Tinha quinta série no interior. Muitos alunos da quinta série tão lá em cima no doutorado! Ou já se aposentaram no banco, então e... **(Relato autobiográfico oral da Tereza, 2010)**

A Tereza narra como ela se organizava para preparar as aulas e trabalhar com classes multisseriadas. Neste sentido, Perrenoud (2001) destaca que os conhecimentos empíricos relativos ao modo como o professor ensina, se constituem nos conjuntos de esquemas do pensamento e da ação, que são articulados pelos indivíduos para enfrentarem as situações de sala de aula.

Perrenoud (2001, 13) apresenta dois tipos de saberes que estão presentes no cotidiano escolar: o saber teórico e o saber da prática:

[...] Os primeiros compreendem os “conhecimentos disciplinares e culturais” (relativos ao saber a ser transmitido) e os “conhecimentos pedagógicos e didáticos”(que se referem à maneira de organizar as condições da aprendizagem e sua gestão). Já os conhecimentos práticos são o *savoir-faire* adquirido em sala de aula.

Os saberes necessários para a constituição docente são os saberes teóricos, que são adquiridos nas instituições formadoras e compreendem: os saberes da ciência e os saberes da prática, que são adquiridos em situação de trabalho como a experiência em sala de aula.

O tipo de formação inicial que o professor recebe não o possibilita enfrentar os reais problemas do ensino, pois ele constrói uma visão de ensino que não corresponde a realidade. Por este motivo, a professora Tereza narra o porquê de ter ficado desesperada com a realidade diferente que encontrou na zona rural, com as salas de aula constituídas por alunos de 1ª a 5ª série, classes multisseriadas, pois ela vinha de uma realidade em que as classes eram unisseriadas.

Outra questão levantada pela Tereza, é a da teoria e prática. O professor ao sair do seu processo de formação se depara com situações em que os fundamentos teóricos apreendidos não são suficientes, para isto é necessário encontrar o apoio dos colegas. Foi o que ocorreu com a professora Tereza, que foi apoiada por uma colega com formação baseada na prática. Ela não tinha nem uma habilitação formal para exercer o magistério, era professora leiga.

O professor vai aprendendo o seu ofício com o exercício do magistério, ao dialogar com a instituição onde trabalha, com seu projeto educativo, com seu discurso, com suas práticas explícitas ou tácitas e com seus métodos próprios. Tardif (2002, p.16) destaca que:

[...] De fato, eles indicam com veemência que o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.

Sendo assim, os saberes dos professores vão sendo construídos nas instituições em que atuam. Porém, eles são pautados pela história individual de cada um, pois é a história de vida docente que imprime uma dimensão subjetiva à carreira, e é esta dimensão que modela a esta carreira; uma vez que é ela que dá sentido às interações estabelecidas com seus pares.

4.2 O professor leigo em classe de alfabetização

Dados do MEC/INEP de 2002²⁴ apontam que a região sul possui, na zona rural 3,7% dos professores com grau de formação até o ensino fundamental e 73,5% com formação de ensino médio completo e 22,8% com formação de ensino superior. Se comparado com os outros estados, a região sul é a que possui o menor índice de professores leigos. Estes dados são recentes no que se trata ao período em que a professora Tereza está se referindo, que é a década de 60 e, os índices desta época, eram ainda, muito grande e a própria professora se refere da seguinte forma:

Antigamente, [...] as professoras não tinham instrução nenhuma, assim por exemplo: Funcionava muito o lado político já dês daquela época. A moça fazia 18 anos e tinha a quinta série do primário, tu não sabe por que tu não fez, mas a antiga quinta série primária já podia lecionar, então era o que acontecia aqui, as professoras de 'Uni docência', dizia aqui, lecionavam todas as séries e não tinham titulação nenhuma. **(Relato autobiográfico oral da Tereza, 2010)**

Portanto, é preciso que o professor deixe de ser um prático da educação e passe a ser um profissional da educação, Perreund (2001) aponta que os professores dos países ocidentais estão assumindo uma nova identidade profissional, com um novo *status*. Nesta nova visão sociológica o professor assume outra postura profissional, deixa de ser um prático da educação. Neste sentido, é necessário que ele não só tenha domínio de conhecimentos profissionais diversos, mas também esquemas de percepção, de análise, de decisão, planejamento, de avaliação e outros que lhe dêem possibilidades de serem mobilizados em determinadas situações.

A professora Tereza destaca que a primeira série era destinada a uma professora leiga, mas que ela era muito competente no que fazia. Segundo seus relatos, em outros momentos dessa pesquisa, disse que todos os alunos saiam lendo.

²⁴ Dados retirados da tabela 21- Ensino fundamental 1ª a 4ª série- Percentual de funções docentes por grau de formação e localização - Brasil e Regiões - 2002.

4.3 O uso de cartilhas e os métodos de alfabetização

Estudos realizados por Mortati (2010) apontam que as práticas de leitura e escrita tornaram-se escolarizadas e ensinadas em espaços públicos, a partir da primeira década republicana. Este fato ocorreu porque a educação era vista como estratégia à formação do cidadão e, dessa forma, promoveria o desenvolvimento político e social do país. A partir de 1930, com a unificação das políticas públicas na esfera social e educacional, a alfabetização passa a integrar as políticas e ações do governo estadual com vistas a promover o desenvolvimento nacional.

De acordo com Mortatti (2000), a partir da última década do século XIX, a história da alfabetização no Brasil passa por um movimento em que as práticas de leitura e escrita se identificam com os métodos de alfabetização. Neste sentido, a alfabetização passa a ser normatizada pelos métodos, uma vez que os mesmos são concretizados pelo livro didático; a cartilha, que estabelece o método, e a matéria a ser ensinada. As primeiras cartilhas brasileiras foram produzidas a partir da primeira década do século XX, por professores fluminenses e paulistas, através de suas experiências profissionais.

Segundo estudos realizados por Soares (2008), sobre os métodos de alfabetização, a tendência predominante nas décadas de 1950, 1960 e, sobretudo na de 1970, foi associacionismo da vertente skinneriana. Nesta perspectiva, o método representa um fator essencial para o processo de aprendizagem da língua escrita. Esta tendência exerceu forte influência na alfabetização, sendo apenas superada pela tendência psicogenética. As influências de Piaget na reflexão sobre alfabetização no Brasil são colocadas, pela autora, como uma mudança radical de paradigma nas pesquisas sobre alfabetização, e, conseqüentemente, sobre suas práticas.

A psicogenética alterou profundamente a compreensão de leitura e escrita. Nas concepções tradicionais, a criança depende de estímulos externos para produzir respostas que são reforçadas para que conduzam à aquisição da língua escrita. Na visão interacionista, a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança com objeto da língua escrita. Nessa perspectiva, não se propõe discutir métodos de ensino, mas compreender o processo de construção, por parte da criança, sobre o conhecimento da língua escrita.

Em decorrência da perspectiva epistemológica construtivista, a alfabetização, passa a ter um novo conceito. Essa mudança de paradigma acarretou o que Mortatti (2010)

denominou de desmetodização da alfabetização. Esse modelo teórico foi assumido a partir da década de 1980 pelas secretarias estaduais, dessa forma, tais mudanças serviram para democratizar o ensino. A partir de então, surgiram três modelos teóricos para explicar os problemas da alfabetização no Brasil. Dentre eles: o construtivismo, o interacionismo linguístico e o letramento.

O construtivismo foi desenvolvido por Emilia Ferreiro, sob as orientações de Piaget. Ele se propõe explicar a psicogênese da língua escrita na criança. Por conseguinte, é possível entender como a criança aprende a ler e a escrever e como a mesma se alfabetiza. O interacionismo linguístico ganhou destaque com o pesquisador brasileiro João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka, neste viés, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita é entendido como atividade discursiva. O letramento foi trazido por Mary Kato e Magda Soares (1986), e aparece como proposta didático-pedagógica à alfabetização. Assim, Letramento é o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, estado ou condição que um grupo social ou indivíduo adquire, como consequência de ter se apropriado da escrita.

A história da alfabetização vem marcada por mudanças complexas que buscam abarcar os problemas do ensino aprendizagem da leitura e da escrita. Diante disso, a alfabetização caminha para superar as deficiências e fracassos que se fazem presentes em abordagens. Em alguns momentos, o fracasso da alfabetização é atribuído aos métodos de ensino; em outros, ao sistema escolar, ao aluno e ao professor. Explicar as causas do insucesso do processo de ensino aprendizagem é uma luta que vem sendo travada para garantir o sucesso da mesma.

A professora Tereza relata que sua colega Marta utilizava cartilha para alfabetizar.

Eu, primeira série muito pouco trabalhei né... Nunca fui... Por que a responsável pela escola sempre fui eu, então eu sempre dava primeira série prá outra. Inclusive a Marta, tu vai falar com ela, era excelente alfabetizadora! E não tinha curso nenhum [...] E alfabetizava sim, com criança... Com cartilha, Eu fazia o material e entregava prá ela por que eu fiz curso de magistério né... Então eu tinha bastante material: Tinha álbum seriado, tinha aqueles flanelógrafos, cartela de pregas também que a gente ia colando... **(Relatos autobiográficos oral da Tereza, 2010)**

O uso de cartilhas na alfabetização foi um instrumento importante, serviu de suporte para a professora leiga. Como aponta Mortatti (2006), as cartilhas de alfabetização foram um instrumento privilegiado de propagação dos métodos de alfabetização e conteúdos de ensino. Dessa forma, contribuíram com a cultura escolar e também serviu para divulgar as concepções de alfabetização, de leitura e escrita. Sendo que o uso das cartilhas é uma prática que se perpetua até os dias atuais.

Mortatti (2000) destaca a necessidade de divulgação do livro didático, que já vinha apontando desde o século XIX e, diante disso o ensino inicial era uma importante meta a ser resolvida. Neste sentido, inicia-se o movimento de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita que se identificam com os métodos de ensino. Dessa forma, as cartilhas ganham lugar de destaque.

Com a concretização do uso das cartilhas, elas passam a ser produzidas no Brasil por professoras fluminenses e paulistas, que se baseavam em suas experiências didáticas para desenvolvê-las. Inicialmente elas foram divulgadas em São Paulo e, posteriormente, foram disseminadas por todo o país.

Nesta concepção de alfabetização, a aprendizagem da leitura e escrita tinha com foco assegurar ao aluno o reconhecimento das palavras, garantindo, assim, o domínio das correspondências fonográficas. Esta abordagem traz em seu bojo uma visão comportamentalista de aprendizagem de natureza cumulativa, baseada na cópia, na repetição e no reforço.

Dentro do processo de alfabetização, os métodos e os recursos utilizados pelos professores são instrumentos importantes de aprendizagem, mas não são eles que determinam o sucesso da alfabetização. O professor quando está diante de sua classe de alunos possui conhecimento de particularidade que só diz respeito a sua turma. Diante do depoimento da professora Tereza é possível perceber a dedicação e o empenho realizado para que os alunos aprendessem a ler e escrever.

A professora Tereza destaca para que o aluno aprenda a ler e escrever é preciso transmitir segurança e afeto. Dessa forma, o professor vai conhecendo o aluno e compreendendo a melhor maneira de ensinar, mas ela relata que se utilizou do método da silabação, porque esse método faz uma combinação fonológica e a criança consegue fazer relação com outras palavras.

A melhor maneira?... Foi trabalhando com eles conversando, com carinho, passando para eles com muita dedicação aquilo que tu aprendeu, e conhecendo o aluno. Em primeiro lugar, conhecendo o aluno! A partir daí... A família, eles já tem um pouco da família, a escola tem um aprendizado melhor... Toda a vida deles... Desde quando eles saem de casa eles estão aprendendo, embora na escola sempre fixa o que eles estão aprendendo. Mas a melhor maneira para ensinar é com carinho, com bastante... dando confiança para eles, bastante confiança. O método que eu achei melhor foi com a silabação. O que tu mais ensina é com a silabação, por que é passo-a-passo, eles não misturam! Tu vai dando passo-a-passo. Porque embrulha na cabecinha da criança, baratina aquela chuva de idéias. E se tu vai pela silabação a criança tem a persistência de fixar... Para mim é a silabação... Até posso estar dando um fora aqui, mas eu acho que a criança, de todos esses anos que eu ensinei pela silabação, a

criança ela não tem dúvida no 'sc', 'ç'... Ela grava muito aquilo ali. (**Relato autobiográfico oral da Tereza, 2010**)

As relações afetivas são muito importantes para a Tereza, pois elas trazem segurança para que o aluno possa aprender o conteúdo que a ele está sendo ensinado. Outro aspecto relatado é o conhecimento que o aluno traz da família, isto é um aspecto importante, pois ela considera o caminho que o aluno já tem e procura vinculá-lo ao conhecimento científico, que é proposto pela escola. De acordo com Wallon (1968), afetividade tem papel fundamental no decorrer de todo o desenvolvimento humano, pois as relações afetivas com o outro se constituem em elemento essencial para a construção da identidade.

Tassoni (2008) destaca que as interações e as relações no ensino são fatores que alteram o desenvolvimento do aluno, à medida que ele se apropria da escrita, através da mediação como o outro e dos sistemas simbólicos, de forma inter-relacionada e o professor é fundamental neste processo.

Refletindo sobre as questões dos métodos de alfabetização, Frade (2007, p. 35) se refere ao método sintético da seguinte forma:

[...] afinal, tratando-se de um sistema alfabético de escrita a eleição de possíveis combinações ou unidades fonológicas a serem privilegiados parece coerente com a parte do sistema a ser ensinado, apesar dos problemas relativos à natureza da representação. Com esta abordagem também se possibilita uma chave de interpretação para decifrar qualquer palavra nova. Tendo o nosso sistema de escrita alguns componentes ideográficos, como em alguns casos da ortografia, poderíamos também dizer que os métodos analíticos seriam adequados para aspectos do sistema e não apenas para o trabalho com a compreensão.

A busca pelo o melhor método de alfabetização sempre foi uma constante na história da alfabetização, mas o sucesso de uma boa alfabetização é ver se os alunos conseguem compreender os processos de leitura e escrita e, segundo afirmação da professora Tereza, os alunos que passaram por sua escola, em sua maioria saíram lendo e escrevendo muito bem, pois ela e sua colega Marta que, na maioria das vezes, ficou responsável pela primeira série, deu-lhe provas de que o processo de alfabetização realizado teve sucesso.

Outro aspecto que a Tereza aponta é a segurança que o professor deve ter para ensinar ao aluno, pois o professor tem uma função muito importante na vida do aluno e isto fica visível no discurso da professora Tereza.

[...] eu acho que tendo segurança qualquer método é bom, mas o meu método eu defino ele como o melhor, porque eu não tenho medo de errar com eles. Tu tendo certeza do que tu ta fazendo, qualquer método é bom, então o meu é esse aí, eu não

tenho medo de errar. [...] tem criança que são mais lentas, mas com esse método eu sempre chegava no final com sucesso! **(Relato autobiográfico oral da Tereza, 2010)**

Os métodos de alfabetização são importantes, mas eles por si mesmos não são suficientes para assegurar resultados positivos na alfabetização, pois o sucesso dela depende, em grande parte, do professor, de sua sensibilidade para interpretar as necessidades dos alunos. A exemplo, a professora Tereza relata que tem alunos que precisam de um tempo maior para compreender o processo de leitura e escrita e cabe ao professor perceber e proporcionar este tempo ao aluno.

Quanto ao método de alfabetização Soares (2008) aponta que a partir da década de 70 e 80 começam aparecer novas propostas didáticas, além dos dois métodos (analíticos e sintéticos) já existentes. As novas propostas metodológicas apresentam um novo paradigma que rejeita a dicotomia entre análise e síntese, que explicam o processo de aprendizagem da língua escrita.

A Tereza afirma que ela tomou conhecimento dos novos métodos que começaram a aparecer, mas o que lhe deu segurança foi o método silábico ou método sintético, pois foi com este que foi alfabetizada.

Sempre... Até eu pensava que só tinha aquele jeito: pela silabação. Só com as sílabas, primeiro as vogais juntava com as consoantes, silabação. Todos que foram alfabetizados naquela época eram pela silabação. Como dizem hoje: No 'BA-BE-BI-BO-BU'. Para mim foi fácil naquela maneira, depois surgiram outras, mas eu amava aquela maneira que eu aprendi a ler [...]. Eu tinha seis ou sete colegas, prá fora tinham só seis ou sete. A gente trabalhava muito naquela época em grupinhos, a professora botava a gente em grupinhos e ela dava aquele trabalho enquanto ela atendia os outros. E eu gostava muito de trabalhos em grupo, porque aquele era sempre o meu grupinho. Era a maneira que ela tinha de fazer com que a gente todos na aula, então esse grupinho fazia isso, aquele grupinho fazia aquilo... Eu gostava muito e trabalhar em grupo! Como a gente aprende em trabalho em grupo! Porque eu ensinava os outros, eles me ensinavam... Ela só dava uma explicação e um ia passando pro outro. **(Relato autobiográfico oral da Tereza, 2010)**

Nesta proposta de alfabetização, relatadas pela professora Tereza, em que se utiliza do uso de sílabas, a linguagem escrita é considerada espelho da linguagem oral. No entanto esta perspectiva de alfabetização só considera os aspectos relacionados à dimensão individual. De acordo com Leite S. (2008, p.23) no modelo tradicional de alfabetização:

[...] a escrita era concebida como uma mera representação da fala; nesta perspectiva, ler e escrever são entendidos como atividades codificação e decodificação, sendo o processo de alfabetização reduzido ao ensino do código escrito, centrado na mecânica da leitura e escrita. Daí a grande preocupação com a questão

metodológica: qual o método que melhor possibilita ao aluno o domínio do código? Trabalha-se com as perspectiva de, primeiramente, ensinar o código e, posteriormente, habilitar o aluno a utilizá-lo [...]

Este processo de alfabetização pelo qual a codificação e decodificação na leitura e escrita eram fatores primordiais, foi usado na história da alfabetização; ao cumprir o seu papel enquanto instrumento de leitura e de escrita. Hoje existem outros modelos de alfabetização que procuram atender a demanda de uma sociedade cada vez mais exigente no que se refere à formação do indivíduo para o exercício da cidadania. Atualmente, as propostas quanto à concepção de alfabetização enfatizam o caráter simbólico da escrita, entendido como um sistema de signos, que é determinado pelo significado construído histórica e culturalmente pela sociedade.

A história da alfabetização tem sido marcada pela história dos métodos de alfabetização, o que tem proporcionado muitos debates e críticas quanto ao seu uso dos métodos. Mortatti (2006), em seu artigo sobre “A história dos métodos de alfabetização no Brasil”, faz uma retrospectiva histórica destes, desde o período da república, por ocasião da instauração da política de universalização da escola, que passa a ser um instrumento de “esclarecimento das massas iletradas”.

Mortatti (2006, p.5) aponta quatro momentos dentro dos métodos de alfabetização, o primeiro: “método de marcha sintética (da “parte” para o “todo”) da soletração (alfabética), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes as letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas.”

O segundo momento, Mortatti (2006), que foi revolucionário no século XIX, sendo divulgado em todos os estados brasileiros, através de “missões de professores” paulistas, sofreu forte influência norte-americana, de caráter biopsicofisiológico da criança, que antes concebia o mundo de forma sincrética. Nesta concepção o ensino era iniciado pelo “todo”, para depois passar as partes constitutivas.

O terceiro momento, Mortatti (2006), é a busca da “autonomia didática”, que foi proposta por Sampaio Dória, é a resistência ao analítico, que passou a acontecer a partir da década de 1920. Neste período buscou-se conciliar os dois métodos, que se utilizava do método misto ou eclético (analítico-sintético ou vice-versa).

O quarto momento, Mortatti (2006), é o da desmetodização, início da década de 1980, em que aparece o pensamento construtivista sobre a alfabetização que resultou da pesquisa psicogenética da língua escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro (1985). Esta concepção do processo de aprendizagem aparece como revolucionária e questiona as teorias e práticas

tradicionais como também o uso de cartilhas. Inicia-se uma disputa entre os construtivistas e os defensores dos métodos tradicionais, das cartilhas e de todos os processos anteriores de leitura e escrita.

Apesar de todos os esforços para implantação de métodos que pudessem dar conta do processo de alfabetização no país, ainda continua-se em busca de métodos mais eficientes e modernos, que abarquem os problemas da alfabetização. Neste sentido, as construções anteriores são desqualificadas, porque estão velhas e ultrapassadas, esta busca desenfreada pelo novo, pela modernidade, por superar os métodos antigos, deve deixar a educação do nosso país mais atenta. É preciso que ouçam os antigos professores alfabetizadores que têm muito a nos contar sobre sua história.

A professora Tereza narra que já experimentou vários métodos de alfabetização, por ter visto que cada aluno tem uma particularidade diferente, que é preciso conhecer o aluno para perceber como ele aprende. Ela relata, em outros momentos que os alunos saíam da primeira série lendo.

Hoje eu já passei por vários métodos, (...) da sílaba prá frase, da frase prá sílaba, pedaços e pedacinhos, e hoje eu alfabetizo... Conheci... Hoje se tu tiver trinta alunos na sala, tu tem trinta métodos porque cada um tem uma maneira de aprender, eles chegam prá gente e tu vê tu conversando com eles prá saber onde eles estão... A gente também tem que mostra várias oportunidades prá eles gostam da frase inteira, outros gostam de sílabas, então tu tem trinta alunos, tu pode ter certeza que pode discutir com eles esse método ou aquele método definido na sala de aula. Eu não posso dizer que tu vai usar um método só na sala de aula porque é impossível. O professor não pode dizer: 'é o método da ação é esse', da silabação, tem aquele da abelhinha, das flores... É impossível chegar no final do ano e dizer: 'Eu apliquei só um método e alfabetizei todos!' Eu já tive alunos que em novembro eu pensava: 'Esse aluno não vai ler, não vai ler...' Eu escrevia uma palavra no quadro e o aluno não sabia da onde saía, dava vontade de chorar.. **(Relato autobiográfico oral da Tereza, 2010)**

A Tereza narra que sempre procurou trabalhar em da sala de aula buscando contemplar a maneira melhor de aprendizado de cada aluno, pois ela entende que cada pessoa tem uma maneira de aprender. A alfabetização possui um conjunto de especificidades que não podem ser deixadas de lado. Soares (2003) aponta que a técnica da alfabetização que é utilizada na leitura e na escrita, inclui a relação de sons com letras, fonemas com grafemas, que são usados para codificar como para decodificar os processos de leitura e escrita. Neste contexto entra, também, aprender segurar o lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita. Só a técnica não é suficiente para a aprendizagem da leitura e da escrita, é preciso saber usá-la com práticas sociais.

Como relata a professora Tereza os alunos entravam para escola sem saber nada, por certo não tinham acesso a livros no ambiente familiar e a escola era a única fonte de letramento, como também era difícil encontrar uma placa ou algum símbolo escrito no trajeto para a escola. A professora relata que ela não ensinava nada a seus filhos, mas eles eram favorecidos no ambiente doméstico, pois presenciavam a mãe planejando aula, lendo e pesquisando. Isto também são formas de letramento vivenciadas na família e que são importantes eventos de letramento.

A educação infantil é destacada como fator importante no processo de alfabetização, pois a Tereza entende que o trabalho realizado na educação infantil auxilia a alfabetização. Ela relata que, quando os alunos começavam a entender a processo de leitura e escrita para ela era um momento de grande emoção, segundo seu relato a seguir:

Quando a gente pega as crianças, elas não sabem nem pegar um lápis, as crianças choravam e eu ia ver: ‘Que foi meu filhinho?’ e respondiam: ‘terminou essa folha’. Eu sempre trabalhei em periferia onde as crianças não tinham pré-escola e naquela época não era obrigatório, então eu pegava as crianças que elas não sabiam que tinham que folhar. O momento mais emocionante era quando eles pegavam o giz no quadro e escreviam o nomezinho deles. Eu duvido que uma alfabetizadora não chorasse quando visse aquilo, porque não sabiam nem fazer a letrinha ‘A’! pegava na mãozinha para fazer a letrinha, enxergar uma linha, o desenvolvimento motor, fazer uma linha no pátio para eles terem equilíbrio, toda aquela parte da pré-escola, a gente fazia na primeira série. Então quando chegava lá pelo mês de maio, junho e eles escreviam a palavra, eu duvido que o professor que amasse criança, não chorasse naquela hora! Eles escreviam o nome deles! Tinha vários momentos de emoção... Eu alfabetizava meus filhos também... Eu pega livros e fazia questão de não ensinar nada em casa, para aprenderem na aula com os outros e era muito emocionante quando eles chegavam na aula e diziam: ‘Ah mãe, isso eu já sei!’ ou escutar: ‘Ah professora, isso eu já sei!’, era muito bom! **(Relato autobiográfico oral da Tereza, 2010)**

Neste período, a proposta de letramento ainda não tinha chegado ao conhecimento da professora, o letramento começou a aparecer na década de 1980, com Magda Soares, no livro Letramento – um tema em três gêneros (1986). A partir da década de 1980 as concepções de alfabetização vão além do saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso da leitura e escrita como instrumento de inserção social e desenvolvimento da cidadania. Soares (2004) diz que as práticas de leitura e escrita assumem na sociedade, um problema, porque embora uma pessoa seja alfabetizada, isso não lhe confere domínio das habilidades de leitura e escrita necessárias à participação efetiva e competente de práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Neste sentido, o conceito de alfabetização, com o tempo, se ampliou e passou a aumentar as exigências quanto à alfabetização. A partir do censo de 2000 é necessário que

uma pessoa tenha condições de ler e escrever um bilhete simples. Sendo assim, não basta saber ler e escrever, mas é necessário fazer uso da leitura e escrita.

Por fim, buscar entender o processo complexo de alfabetização do meio rural é de fundamental importância para o atual contexto da educação. E ao recordar a história de vida da professora Tereza, nos processos que inserem a alfabetização, é compreender o universo de sentidos assumidos no seu percurso de formação docente.

5. MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA RURAL: FORMAS IDENTITÁRIAS PROFISSIONAIS E SOCIAIS

5.1 Identidade profissional e social de uma professora rural

Neste capítulo pretendo me aproximar da temática da identidade profissional e social da professora Tereza. Ao discutir o processo de formação identitária da professora rural, tomo com referência as ideais de Marchesi (2008), Werle (2007), Dubar(2005), Lüdke; Boing (2002), Gritti (2003), Almeida (1998) e Nóvoa (2000), que defendem a construção da identidade como um processo dinâmico, que se constrói e reconstrói por uma rede de socializações.

O fenômeno da identidade é uma temática que abarca extrema complexidade, pois ela nunca está definitivamente terminada e os indivíduos atravessam crises. Cada ser humano possui uma constituição própria e individual e está sujeito a influências externas.

O processo de socialização é determinado pela articulação de três modelos de formação heterogênea, que segundo Dubar (2005, p.99):

[...] (subjetivo, objetivo e social) como matriz de uma problemática operacional do processo de socialização [...] concebido como exteriorização do subjetivo e interiorização do objetivo na construção do mundo social. A socialização é aí definida ao mesmo tempo com a individualização do recém-nascido e o movimento de construção do mundo social.

A identidade do eu só é possível graças à identidade do outro que me reconhece. Neste sentido, a linguagem assume papel de grande importância, pois é pressuposto de qualquer interação social. A socialização primária, que acontece na família e na escola, são para a criança o saber inicial em que é absorvido pelo sujeito com pouca intervenção crítica. Na socialização secundária, que acontece a partir da adolescência e na vida adulta, o indivíduo interage com diversos atores sociais. Nestas condições, portanto, existe a capacidade de filtrar o que lhe interessa, conduzindo a uma não reprodução social das identidades anteriores.

Segundo Dubar (2005) nem uma identidade é assegurada no futuro, a identidade está continuamente sendo construída. Sendo assim, a identidade que foi construída pelo professor do campo, no passado, não é a mesma que encontramos hoje. Este processo está implicado na temporalidade biográfica e histórica, que desenrolam as trajetórias de vida. A identidade é

pautada na trajetória individual (identidade para si) e identidade construída no grupo (identidade para o outro), estes dois processos concorrem para a produção da identidade.

Segundo Dubar (2005), quando tratamos de identidade é preciso dizer que os aparelhos de socialização primária (família, escola), não determinam a identidade do futuro, graças às transformações possíveis das identidades de socialização secundária (profissões).

É impossível compreender a identidade dos professores e as suas ações, sem inserí-las na história de vida, projetos e desenvolvimento profissional. A trajetória profissional e social dos docentes ocasiona alguns custos existenciais, que estão pautados na formação profissional, na inserção da profissão, no choque com a realidade, na aprendizagem na prática, na descoberta de seus limites, e na negociação com os outros, etc. Neste sentido, é com os recursos pessoais que o professor consegue encarar e superar estes processos que envolvem a constituição profissional e social de suas profissões.

Dubar (2005) entende que o grupo profissional não é o referencial para a formação da identidade. Mas o que serve de referencial são os lugares sociais das relações concretas (contexto do trabalho), que são os novos mapas para suas construções. Neste sentido, as identidades profissionais são definidas como identidades sociais em que os saberes profissionais se constituem em universos de grande relevância.

5.2 Formas identitárias construídas no período de formação docente e no âmbito familiar

Nóvoa (2000) aponta que o percurso construído para a identidade profissional é o que identifica a individualidade docente. É o modo de cada um ser professor. Este percurso identitário é delineado pelas concepções de educação que ele tem, pelas escolhas metodológicas, pelo seu estilo pessoal de pensar sobre sua profissão. Portanto, a relação com as diferentes esferas de atividade (família, escola, profissão, etc.), é uma questão essencial na construção da subjetividade. Dubar (2005, p. 136) aponta:

[...] Desse ponto de vista, a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. [...]

Segundo Dubar (2005), a identidade da sociologia está ligada às diversas esferas das atividades do homem, as quais ele se depara durante sua vida e delas deve se tornar ator. É uma construção do mundo vivido, uma vez que esse mundo pode ser desconstruído e reconstruído ao longo da existência. Os processos de socialização que produzem as identidades não se reduzem a *habitus*²⁵ de classe nem a esquemas culturais.

A professora Tereza apresenta uma identificação bem marcante com as “irmãs” da Escola Normal Ginásial Medianeira. Isto é possível perceber pelo seu relato abaixo e também por duas fotografias; uma da formatura da Escola Medianeira, que aparece a Irmã Diretora Valéria, e a outra com o seu grupo de alunos. Por meio dessas fotografias é possível perceber a identificação com as irmãs do colégio, pela postura, pelas roupas, pelo relato abaixo.

19/07/68 - Formei-me na Escola Normal Medianeira onde sai com muito entusiasmo e muitos objetivos para serem aplicados em meus pequenos alunos, os quais iriam dar seqüência ao meu trabalho como professora numa escola rural. (Relato autobiográfico escrito da Tereza, 2010)

A fotografia abaixo retrata a formatura no Magistério Ginásial da professora Tereza na Escola Medianeira.



Figura 23 - Formatura da Escola Normal Medianeira

Fonte: arquivo pessoal Tereza Leal, 1968.

²⁵ *Habitus*, este termo é utilizado por Bourdieu (2005) o qual ele se refere que o *habitus* está ligado constituição de práticas nas quais e pelas quais os indivíduos reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história. Neste sentido, o conceito de *habitus* é recuperar a noção ativa dos sujeitos com os produtores da história social e das experiências acumuladas no curso de sua trajetória individual.

A fotografia, (figura 23), foi produzida em 19 de julho de 1968, é a foto da formatura na Escola Normal Ginásial Medianeira. Irmã Valéria a Diretora da Escola, o Deputado Moisés Velasques - Paraninfo Civil -, Padre Artêmio Sanches – Paraninfo Religioso - e o grupo de formandas.

Gritti (2003, p.110) aponta o empenho do Governo Federal e Estadual até o ano de 1958, no processo de expansão escolar:

[...] conforme dados da professora Ruth Ivoty Torres da Silva, então Técnica em Educação da SEC/RS, citados no artigo sobre “A educação rural no Rio Grande do Sul”, publicado na Revista do Ensino nesse ano. No artigo, a autora mostra que o estado contava com 441 escolas primárias rurais, duas escolas normais rurais oficiais e seis escolas normais rurais particulares, das quais uma era feminina; outra masculina e as demais, mistas. (grifo da autora)

A autora destaca, que só uma escola particular tinha clientela feminina. Com essa informação, é possível perceber que a escola a que se refere, é a mesma que a professora Tereza realizou o magistério regional rural de 1º Grau em Santa Maria/RS, a Escola Normal Ginásial Medianeira. Esta escola funcionava, na época, como magistério rural de 1º Grau e caracterizava-se como uma escola particular.

A respeito do grupo de referência destaca Dubar (2005, p. 183): “(...) A constituição de um “grupo de referência” no interior da profissão, representa a um só tempo uma antecipação das posições desejáveis e uma instância de legitimação de suas capacidades, constitui um mecanismo essencial da gestão dessa dualidade.” O referido grupo é o assumido por Tereza e é representado pelas irmãs do Colégio Medianeira, instituição em que a professora recebeu a formação de magistério de 1º Grau. A identificação com as irmãs é representada nos gestos e no compromisso com os alunos assumido frente a Deus. Esta afirmação está fundamenta na fotografia número 23 e, principalmente, nos relatos autobiográficos produzidos pela professora.

Na fotografia (figura 24), está reproduzida a imagem da turma de estágio da Tereza. É possível perceber que as roupas usadas pela professora Tereza, que se encontra mais a direita da fotografia, evidencia a maneira polida de suas vestes, o que faz lembrar o hábito utilizado pelas irmãs da Escola Medianeira.

A fotografia abaixo retrata a turma de estágio da professora Tereza.



Figura 24 - Turma de Estágio da professora Tereza

Fonte: Arquivo pessoal Tereza Leal, s/d.

Neste sentido, a identidade herdada não irá determinar como será a geração seguinte, mas se construirá, através das estratégias criadas pelos indivíduos que passaram por instituições diferentes. Sendo assim, se a família de origem era formada por professores, não quer dizer que as gerações seguintes terão a mesma profissão. A Tereza veio de família de poucos recursos materiais, e foi criada por seus padrinhos, que possuíam ótimas condições financeiras.

Me formei em 68 no Medianeira que naquele tempo era o normal regional, e daí lecionei aqui fora., me criei em Santa Maria por uma família muito grande em Santa Maria. **(Relatos autobiográficos oral da Tereza, 2010)**

A identidade, que é construída na família, é também um aspecto importante a ser considerado, pois é na infância que é herdada a identidade sexual, étnica é recebida dos pais ou das pessoas que são responsáveis pela educação do indivíduo. A Tereza trouxe consigo as heranças herdadas da sua família de origem, mas as concepções sobre o futuro e a orientação profissional, veio da família que a criou.

Segundo Dubar (2005), a identidade que é herdada da família, não é escolhida, é conferida aos indivíduos com base nos pertencimentos étnicos, políticos, religiosos, profissionais e culturais dos pais. Neste contexto, entra também o desempenho escolar. A escola elementar na condição de instituição primária, constitui um ponto decisivo para a primeira construção da identidade social. É dessa forma que aprendemos a ser o que somos. A

identidade herdada da família é a identidade visada, que é transmitida pela escola, que são desenvolvidas na infância e na adolescência. Portanto, servem de estratégias identitárias para toda a vida.

A professora Tereza relata que a família que a criou tinha uma situação econômico-financeira muito boa e, por esse motivo, deu-lhe suporte material e orientação para uma formação profissional. Na década de 60, a mulher deveria ser preparada para a função doméstica e o curso de corte e costura, era quase um pré-requisito para a sua formação. Na verdade, a professora até iniciou o curso, mas não tinha habilidade suficiente e nem interesse pela função. Então, foi questionada por seu pai de criação a respeito do motivo e do desinteresse, e ela argumentou que não era isso que queria e que gostaria de fazer o magistério, mas este era para quem tinha condições financeiras de fazê-lo.

Uma coisa que eu gostaria dizer é que filho de pobre não pode ser professor! Porque que filho de pobre não pode? Porque se tu tem vontade, vai estudar para ser professora e eu vou pagar, só que aí tem uma condição: tu não pode rodar! Porque eu sei que tu quer estudar no Medianeira e o Medianeira é colégio particular! E tu não pode rodar! ‘Nunca vou rodar, porque eu quero!’ Nunca rodei, sempre fui uma das primeiras e fui o segundo lugar do estado! **(Relatos autobiográficos Oral da Tereza, 2010)**

As dificuldades financeiras que a professora se refere dizem respeito à condição de que ela era de sua origem humilde e, por este motivo, não acreditava que pudesse realizar o magistério. Foi o seu padrinho (pai de criação), quem oportunizou a ela realização do curso de magistério. A origem familiar, de acordo com Dubar (2005), é a origem de todas as coletividades humanas, pois são nas relações estabelecidas na instituição familiar que se constroem os mecanismos que fundamentam as relações sociais futuras. A imbricação dessas três relações primitivas (filiação, aliança e consanguinidade), é o que constitui a origem de todas as coletividades humanas.

A professora Tereza segundo suas concepções na época, relata que “filho de pobre não pode ser professor”, pois ela vivenciava essa realidade. No entanto, esse processo de transformação social, que era o magistério, iria continuar auxiliando-a a ascender socialmente, pois nessa época, esse curso tinha uma imagem positiva perante a sociedade, pertencia a elite e dava *status*.

Segundo Dubar (2005), para que a ascensão social aconteça, é necessário uma ruptura em relação à socialização primária (que acontece na família), esta ruptura pode acontecer por meio do diálogo, que foi o que aconteceu na nova família da professora. Este diálogo deverá

modificar e reconstruir a realidade subjetiva, com a inclusão de uma “contradefinição da realidade”.

Ao fazer suas escolhas profissionais, as professoras estarão negociando formas identitárias, que estão articuladas aos saberes provenientes das experiências pessoais e profissionais. Neste sentido, Dubar (2005) aponta que os processos de continuidade e ruptura fazem parte do processo identitário e possibilitam aos indivíduos forjar sua própria identidade.

5.3 Formas identitárias assumida pela professora dos anos iniciais no ensino rural

A formação do professor do ensino fundamental, como narra a professora Tereza, tinha que ter boas condições econômicas para fazer o magistério, neste sentido Gritti(2003, p. 99) aponta:

Historicamente, a formação do professor para a educação primária, hoje “séries iniciais do ensino fundamental”, tem tido caráter elitizante e discriminador: primeiro, porque o acesso ao curso de formação favorecia a população geográfica e economicamente privilegiada; segundo, porque se tornava discriminadora ao dificultar o ingresso daqueles menos favorecidos econômica e socialmente. Em consequência, observa-se que, paralelamente à elitização do acesso à formação, também ocorreu a elitização na distribuição desses profissionais, que passavam a concentrar nos espaços mais urbanizados.

Neste sentido, é possível perceber que o acesso ao magistério de 1º grau na década de 60 para o município de Santa Maria/RS, era feito apenas em instituições privadas. Portanto, quem tinha condições econômicas favorecidas era quem podia cursar. Hoje, após 50 anos, o acesso ao magistério é feito em instituições públicas e já não é uma profissão elitizada com acesso para poucos. Na década de 60, pertencer a uma profissão docente representava *status* social e o professor representava uma “figura” de destaque na comunidade.

O professor antigamente era um Deus! Ganhava bem! [...] Eu tinha que cumprir uma missão aqui no meio do pessoal aqui ! [...] (Relato autobiográfico Oral da Tereza, 2010).

Ser professor hoje e ter sido professor na década de 70, são quarenta anos, mas que fazem a diferença, pois a professora Tereza mostra que o magistério era uma profissão que tinha o respeito pela comunidade, era sinônimo de *status* profissional. As condições salariais

eram outras, o professor primário era mais bem pago e conseguia se manter de forma digna com o salário que recebido.

Em pesquisa realizada por Ferreira (1998, p.73) o magistério era considerado uma profissão “Sagrada”, termo utilizado pelo autor que foi motivo de muitas homenagens no jornal do Brasil do Rio de Janeiro. “A capacidade de sacrificar-se aparece com um dos pré-requisitos da identidade do profissional”. Em outras, aparece a profissão docente nos textos, vinculada às expressões como: sacerdócio, missão e vocação. Neste sentido, o docente está ligado à imagem dos religiosos.

Ferreira (1998, p.78) aponta que o magistério começou a decair na escala social a partir da década de 1970. “[...] A partir desse momento, é o profano que começa gradativamente a assumir um espaço maior no nosso imaginário social”. Na década de 1980 ainda aparece no imaginário social referências ao sagrado, mas o que prevalece é o profano. Ferreira (1998, p. 97) sintetiza da seguinte forma; a profanação do magistério: “Assim, pode-se dizer que, entre nós, a desvalorização do magistério se deu como um processo de profanação. Dessacralizou-se o professor e, desse modo, se profanou o magistério”.

A professora Tereza ainda traz os ideais da profissão do magistério, ideais estes concebidos como um dever sagrado, um sacerdócio: a resiliência, a capacidade de renúncia, a sublimação, a religiosidade, e os valores morais. Segundo Almeida (1998), essa herança recebida de Portugal acerca da educação feminina, era para manter a mulher no espaço doméstico, teve origem no Brasil colonial e carregava concepções moralizadoras e tradicionais, de que a mulher deveria ter uma formação que atendesse às funções domésticas. Portanto, o magistério surge, neste contexto, como uma função feminina, pois conforme Almeida (1998, p. 69), essa influência foi recebida da religião católica:

À aceitação dos atributos de vocação e missão sagrada tinha justificativa e essa imagética revestia-se de concretude na vida dessas mulheres, pois a incorporação de atributos maternos à profissão servia, assim, ao poder oficial, a profissão em si e às próprias mulheres, que se viam duplamente beneficiadas, podendo ser mães e ser professoras, com aceitação e autorização social e sob as bênçãos da religião católica. Por isso, questionar seu próprio ser e sua própria aspiração e força motivadora do grupo feminino que se reconhecia nessa interpretação, tornando-se agentes e cúmplices de um desejo e de uma força para seu trabalho.

No entanto, hoje ainda estão nos discursos da sociedade as concepções acerca do magistério como vocação e missão sagrada, pois ainda persistem as ideias de uma sociedade colonialista, e só o tempo pode ressignificá-los.

Neste sentido, é possível perceber que a matriz profissional que a professora Tereza está inserida, é a da missão, do sacerdócio e da vocação. Matriz esta que perpassa fortemente um fundo religioso, que atravessa a história da educação. Outro aspecto marcante, em seu discurso, é o serviço à Pátria, que fica expresso quando ela faz o encerramento de sua história escrita, isto significa formar cidadãos para servir a pátria.

Valeu à pena lutar, pois tudo o que fiz foi com muito amor, carinho e dedicação, porque ao me formar fiz um juramento a Deus e a Pátria e sinto assim a felicidade do dever cumprido. **(Relato autobiográfico escrito da Tereza, 2010)**

A importância da profissão, para a professora, fica bem marcada no seu discurso como uma característica dominante de sua narrativa, pois ela demonstra um enorme empenho em suas situações profissionais pelo amor e carinho construídos em sua comunidade.

O amor a Deus e à Pátria são sentimentos muito fortes em sua narrativa. Estes lembram os ideais positivistas de servir a pátria e a Deus, e são apontados por Werle (2007) no período de 1941, quando começa a aparecer na sociedade o discurso de que a formação de professores deveria estar orientada para dois eixos: Deus e Pátria. A professora Tereza trouxe de sua formação no magistério esses eixos bem visíveis em seu discurso, pois ela encerra sua história escrita com a satisfação do dever cumprido.

A formação dos professores da escola normal, a mesma da professora, era voltada para o ensino rural e tinha missão patriótica e cristã. Conforme Gritti (2003), a formação do magistério na década de 1950 era ligada às congregações religiosas que ofereciam ensino particular. Estas congregações tinham a missão de elevar o nível social e econômico, pois o meio rural era concebido como espaço inferior.

A identidade de uma pessoa é feita com a ajuda do outro, para forjar nossa própria identidade. Dubar (2005, p.143) destaca dois processos que concorrem à produção das identidades:

[...] o processo biográfico (identidade para si) e processo relacional, sistêmico, comunicativo (identidade para o outro) – são heterogêneos, nem por isso deixam de utilizar mecanismo comum: o recurso a esquemas de tipificação (Berger e Luckmann, 1996) implicando a existência de tipos identitários, ou seja, “de um número limitado de modelos socialmente significativos para realizar combinações coerentes de identificações fragmentárias” (Erikson, p. 53).

A identidade para si e a identidade para o outro são categorias variáveis no que se refere ao espaço social e exerce as interações de acordo com o ciclo de vida que os sujeitos

estão vivendo. A época da ditadura militar e da formação religiosa e este último, pelo forte domínio da igreja no sistema educacional, são aspectos marcantes na construção identitária da professora Tereza. É possível perceber, na sua construção, a formação religiosa, o civismo e o amor à Pátria é fortemente evidenciados.



Figura 25 - Hasteamento da Bandeira na Escola da Chácara
Fonte: arquivo pessoal da colaboradora Tereza Leal, s/d

Esta fotografia foi reproduzida em frente da escola da “Chácara”. Nela, o civismo e patriotismo ficam evidentes, principalmente quando chega uma autoridade como o prefeito Osvaldo Nascimento é hasteada a Bandeira Nacional. O prefeito se encontra ao lado da Bandeira e as pessoas cantam o Hino Nacional, isso fica visível pela posição dos braços estendidos ao lado do corpo.

Os rituais cívicos, nas escolas, representavam o momento histórico e social do país. Na fotografia acima está sendo hasteada a Bandeira e é reproduzido o Hino Nacional, que exalta o amor pela Pátria através das práticas escolares. De acordo com Silva (2004), os sentidos atribuídos e construídos pelas festas escolares não são dados a priori, pois eles são engendrados com base na cultura e no conjunto de valores e representações que acontece nas interações sociais.

5.4 Professor figura idealizada: anos iniciais na carreira docente

A Tereza foi discriminada por ser de origem afro-descendente, a comunidade que ela iniciou a carreira docente era de origem italiana e não aceitou a sua permanência no local. Então, isto nos leva a questionar o motivo desta atitude: professor figura idealizada? discriminação racial? medo de perder a identidade? Nesta pesquisa focarei, professor figura idealizada e a questão da perda de identidade, é o que mais se aproxima desta pesquisa.

Era uma comunidade onde predominava a origem italiana e como sou descendente de origem afro, já logo veio, ou melhor vieram as complicações onde recebi o apelido de NEGRA. Com honra, brio e graça de Deus venci esta etapa, onde transmiti ensinamentos a muitos alunos, sem desistir do meu objetivo. Felizmente fiquei só um ano nesta comunidade sem ser prejudicada no meu trabalho. **(Relato autobiográfico escrito da Tereza, 2010)**

Não pretendo esgotar esta temática, mas sim refletir sobre os possíveis motivos desta comunidade ter se manifestado dessa forma perante a professora Tereza. Marchesi (2008) aponta que o magistério é uma profissão, cujo serviço é público, beneficia a sociedade e segue algumas normas e valores que asseguram o seu funcionamento, mas se afasta em dois aspectos: Em primeiro lugar é um exercício limitado por prescrições e regulamentações que tentam garantir o direito a educação para todos de forma igualitária. Em segundo, ele se afasta da imparcialidade e do distanciamento pessoal que maioria das profissões inclui como marca identitária.

Neste sentido, segundo Marchesi (2008) o desenvolvimento pessoal com a profissão que o professor assume, o compromisso com o desenvolvimento pessoal e moral dos estudantes, pressupõem um significado “vocacional”: a profissão. Porém, atenta para um outro significado do termo, que difere do sentido religioso, e este termo não pode ser assumido de forma genérica, uma vez que a profissão docente exige uma boa dose de envolvimento, dedicação e preocupação com o aluno, sem que isso suponha nenhum tipo de chamado externo. É importante dizer que a atividade docente possui um forte componente vocacional.

A professora Tereza, em outras oportunidades de seus relatos, utiliza a expressão *Que foi meu filho?*²⁶, ela procura, com esta expressão, perpetuar uma imagem de mãe protetora. Nos dias atuais existem estudos propondo algumas reflexões quanto às competências

²⁶ Autobiografia oral realizada em 2010.

necessárias para o exercício da profissão docente. Neste sentido, os estudos propõem pensar que a escola possui relações que diferem das que são estabelecidas na família. Ao que parece, estas distorções são mais características nos anos iniciais, onde as relações maternas são mais frequentes.

De acordo com Blum (2008), as ilusões das relações ideais entre professor e aluno geram expectativas impossíveis de ser atendidas, e causam algumas frustrações que, de certa forma são benéficas, se encaradas como um processo construtivo dentro das relações humanas, pois o campo em que o professor atua é inevitavelmente conflituoso pelas relações interpessoais que são assumidas.

Ser discriminada pela comunidade em que foi exercer a docência, foi uma situação difícil que a professora Tereza encontrou em sua carreira, mas ela teve a coragem de não abandonar a profissão logo que deu início à sua carreira. Este período, portanto foi sendo ressignificado pelo espaço de um ano, mas como a professora relata, era uma comunidade de italianos arraigados à sua cultura.

A identidade cultural está intimamente ligada com os costumes, as tradições, os hábitos, os valores, as crenças e o modo de viver em si de um determinado povo ou comunidade. As contribuições de Hall (2005) apontam para identidade como um processo de mudança, cujos quadros de referência dão aos indivíduos uma ancoragem estável, estão sendo abalados. Abalados por uma professora que é de origem afro-descendente, que representa ameaça, a não perpetuar a cultura já existente.

Conforme Bourdin (2001, p. 35) “Nossa identidade, até a mais individual, é construída a partir de um grupo de pertença. Esse último, ainda que afetado por fatores macrossociais, é ou se torna sua própria origem, neste sentido grupo nativo ou auto-referente, que se pode, por exemplo, definir o termo ‘etnia’.” A família comunitária poderá sofrer modificações e transformações externas, mas permanece o sentimento de pertença ao local, como também o grupo que faz parte do inconsciente coletivo.

A partir da década de 1940, a formação do professor rural era de nacionalizar o imigrante e acabar com a cultura do imigrante, que segundo Gritti (2003, p.101):

[...] O ensino rural era tido como problema, uma vez que se encontravam dificuldades em converter os imigrantes e colonos em “nacionalistas”. O imigrante é “nacionalizado” à medida que se desprende de sua língua e costumes, para, juntamente com o colono, assimilar os novos costumes apresentados pela escola.

O professor do ensino rural tinha a missão de influenciar a mudança das tradições rurais, e a professora Tereza não foi bem aceita no grupo de cultura italiana. Por esse motivo sua influência, neste grupo, foi impossível e só permaneceu por um ano naquela comunidade.

De acordo com Marchesi (2008), os primeiros anos da profissão são traumáticos, pois o professor passa pela falta de experiência, insegurança, desconhecimento da técnica docente. Nesse período, o professor se encontra sensível e, em algumas vezes, não continua na profissão, mas isto não ocorreu com a Tereza.

5.5 Construindo a identidade social

A consolidação da identidade social da professora Tereza foi sendo construída no decorrer de sua atuação na comunidade “Chácara”, os pais dos alunos depositam confiança no trabalho da professora, pois lhe entregavam os seus filhos para serem alfabetizados. Esta atitude dos pais representa a segurança no desempenho do trabalho da professora Tereza, isto foi sendo construído pela professora e pelo grupo social.

[...] Era um casal com treze filhos, todos os treze passaram pelas nossas mãos, nunca nos incomodamos. No começo do ano ele ia lá: ‘Professora, as crianças estão no pré com a senhora, a senhora tem o meu apoio, qualquer coisa resolvo lá em casa.’ Nunca, nunca incomodaram... Treze filhos não é fácil... Foi um tempo muito bom para mim lá na Chácara! Eu transformei a Chácara no meu lar! Como eu coloquei no relatório né! Como eu disse para ti... Com muito carinho eu consegui, com humildade ‘ O nosso trabalho’, como eu coloquei ali atrás, porque eu não fiz sozinha [...]. **(Relato autobiográfico Oral da Tereza, 2010)**

Uma vez que os indivíduos se identificam no grupo por desempenharem um papel significativo, passam a ser reconhecidos como membros importantes deste grupo. Assim sendo, a Tereza foi alimentada pelo reconhecimento social dos pais, dos alunos, dos outros professores e por ela mesma, ao investir nessa identidade. Dubar (2005, p. 118) destaca:

Esse reconhecimento de si mesmo implica que o indivíduo não seja somente membro passivo que interiorizou os “valores gerais” do grupo mas também um ator que preenche no grupo um “papel útil e reconhecido”. É nesse processo que intervém uma dialética, até mesmo um desdobramento, entre o “mim” identificado pelo outro reconhecido por ele como “membro do grupo”.

Ser reconhecida pelo grupo é o primeiro passo para criar vínculos com o mesmo. No caso da professora Tereza ela veio para a comunidade da Chácara para assumir a função docente. Certamente esse fator deva ter colaborado para uma maior identificação com esta comunidade, pois ela passou a residir neste local, criando, dessa forma, um vínculo afetivo e também se casou com um membro da comunidade, considero um outro aspecto marcante para fortalecer a inserção na comunidade²⁷.

O valor atribuído ao professor na comunidade, fica expresso quando a Tereza relata que foi chamada para socorrer em um caso de falecimento de um membro da família de uma pessoa da comunidade. Neste caso, foi uma criança, que faleceu dormindo. Ela foi chamada para ajudar a preparar o corpo para o velório. A forma como o menino se dirigiu à Tereza “professora Tereza”, conforme relato, denota o valor atribuído à profissão docente, pois ela representa uma referência importante na comunidade.

Eu tava me arrumando para ir no colégio e chega o filho da minha vizinha que mora numa chácara lá em cima, muito bonita. “Professora Tereza, a vó mandou dizer pra senhora não ir no colégio que a Rosinha perdeu a guriuzinha.” O que eu vou fazer né, ‘Mas então eu digo lá que é para as crianças irem embora’. Me fui prá lá. Estavam só me esperando... E ela disse que não sabe, que tava deitada junto e quando acordou tava morta a criança! Tava roxa a criança. O marido não tava e ela botou a criança na cama com ela né... E o marido bebia, o nenê dormia com ela, dava mamã no peito... Prá mim foi difícil... Eu sempre fui abobada por criança e cachorro, por incrível que pareça, e eu tinha impressão que tinha que ta lavando aquela criança com todo cuidado, pra não machucar... Durinha, durinha... A mãe não tinha nem condições! Quando ela acordou e foi mexer na criança diz que foi um grito (...). **(Relato autobiográfico Oral da Tereza, 2010)**

Diante desse relato é possível perceber o valor atribuído à profissão docente que possui um *status* social perante a comunidade. Segundo Dubar (2005, p. 208): “[...] Esse *status* é, portanto, inseparável de uma HABILITAÇÃO especializada resultante de uma FORMAÇÃO PROFISSIONAL inicial e contínua. Essa formação constitui uma condição para postular as funções [...]” (grifo do autor)

Neste sentido, a professora Tereza com sua qualificação profissional conquistou dentro da comunidade um *status* profissional, o que lhe trouxe reconhecimento, e confiança, pois era chamada na residência dos membros da comunidade para resolver problemas familiares. Dentro dos critérios necessários para o desempenho da profissão docente, Lüdke; Boing (2002. p.1161) destacam que:

²⁷ Dubar (2005) coloca a diferença entre comunidade e sociedade. Comunidade é definida como “vida orgânica e real”, “vida comum verdadeira educadora” associada a tudo que é confiante e íntimo. Sociedade é apresentada como “vida virtual e mecânica”, “passageira e aparente”, a tudo que é público, é uma justaposição de indivíduos.

[...] Entre outros, Cogan & Baber concordam em quatro critérios comuns a todas as profissões: a) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e d) honorários como contrapressão de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário. [...]

Para a construção de um corpo profissional é preciso estabelecer alguns critérios, a fim de que ele se consolide em âmbito social. A situação atual dos professores encontra-se em processo de mudanças sociais, pois sua imagem social passou por profundas mudanças e o valor atribuído aos docentes, não lhes permitem gozar de um *status* social positivo, caracterizado na época da professora Tereza. Os modos os com os indivíduos se apropriam do mundo social, Dubar (2005, p. 118) destaca:

O que importa nesse processo é o duplo movimento pelo qual os indivíduos se apropriam subjetivamente de um “mundo social”, isto é, do “espírito” (Mind)²⁸ da comunidade a que pertencem, e, ao mesmo tempo, se identificam com papéis, aprendendo a desempenhá-los de maneira pessoal e eficaz. [...]

Os indivíduos se definem a partir da imagem que o outro faz dele, com também se reconhecem no desempenho de papéis sociais e de como é reconhecido pelos outros no meio social. Dessa forma, ele vai conquistando uma identidade que é forjada no grupo.

À medida que os indivíduos interiorizam o “espírito” do grupo, eles passam a se afirmar positivamente no mesmo e é neste sentido que vai se consolidando a identidade social que vão assumindo em diferentes papéis na comunidade. A Tereza relata que no exercício da profissão assumia diversos papéis, pois a escola era constituída por duas professoras e não dispunha de funcionários para desempenhar as funções de merendeira, faxineira, secretária, e nem parteira. A escola, portanto, era um espaço de referência na comunidade.

Nós éramos servente, merendeira, faxineira, parteira, até parto fizemos uma vez! Parto de uma senhora da frente que passou mal e diz que o nenê não era para aquela época, foram até um pedaço e voltaram e me chamaram no colégio, quando chegamos lá à coitada tava ganhando já! [...] eu aprendi muita coisa na prática, aquela estatística que tinha que mandar para a secretaria de quantos alunos... **(Relato autobiográfico Oral da Tereza, 2010)**

Assumir diferentes papéis na comunidade, são instrumentos que possibilitam a participação ativa, tornando-se membro desta comunidade. Dubar (2005, p.116) destaca: “O

²⁸ O termo “espírito” (Med) é definido pelo “fato de adotar a atitude do outro em relação a si mesmo ou em relação a sua própria conduta.

papel é justamente esse conjunto de gestos que funcionam como símbolos significantes e associados para formar um “personagem” socialmente reconhecido.” Neste sentido, a professora Tereza foi se identificando com os papéis e aprendendo a desempenhá-los de maneira satisfatória.

A partir dos diferentes papéis que os indivíduos assumem na comunidade vão produzindo as relações sociais e profissionais e ocorre um maior engajamento entre o professor e a comunidade. A identidade social é construída da relação dialética entre o indivíduo e a sociedade, a partir das relações sociais diversas que irá possibilitar à identidade.

A professora Tereza narra que a comunidade da “Chácara” era muito unida e participava ativamente das festas da escola. A fotografia a seguir vem confirmar a participação e o envolvimento das mães na preparação do almoço em sua homenagem. Segundo Amiguinho (2005) destaca, a promoção dos valores locais e das raízes culturais de uma comunidade possibilitam a reconstrução de identidades locais promovendo, dessa forma, o desenvolvimento local. Também as crianças são tocadas por esta racionalidade e reconhecem a produção de saberes que acontece por meio do entrosamento comunitário da escola.

Nossa comunidade escolar era muito unida. Sempre fazíamos festas comemorativas: Dia das mães, Dia dos pais, dia da criança e Natal. Eram mesas fartas de churrasco, doces e bebidas, que todos colaboravam para a realização. **(Relato autobiográfico escrito da colaboradora Tereza, 2010)**

O convívio com a família dos alunos significa importante espaço para fortalecer as relações com a cultura local, possibilitando o contato com valores próprios da sua cultura. Dessa forma, está sendo reconhecido que os sujeitos têm um papel importante são cidadãos ativos e, da mesma, forma permitem a tomada de consciência de suas identidades.

A fotografia (figura 26) foi reproduzida na casa da professora Tereza, ela retrata o almoço em homenagem às mães dos alunos da escola da “Chácara”. Ela foi reproduzida em 13 de maio de 1989. Neste dia foi realizado um churrasco. Nela, está a professora Tereza do lado esquerdo e as demais são mães dos alunos e estão fazendo a salada para acompanhar o churrasco.

A fotografia abaixo retrata uma festividade de homenagem ao Dia das Mães.



Figura 26 - Festividade do dia das mães

Fonte: arquivo pessoal da Tereza Leal, 1989

As festas escolares fazem parte, segundo Julia (2001), da cultura escolar. É um conjunto de normas que determinam o que será ensinado; como: as condutas visadas, e como serão conduzidas as atividades práticas que permitirão a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos e normas. Entretanto, essa determinação do que será ensinado, no meio rural, na realidade, é bem mais flexível, mais maleável, ou seja, não é tão determinante conforme diz a autora.

As festas escolares que ilustram as fotografias (nas figuras 26 e 27), representam a cultura das tradições gaúchas do Rio Grande do sul, e sua a valorização local e regional. Elas não se expressam de forma igual em todas as regiões. Cada região cultiva as tradições de forma intensa ou não, no caso da localidade da Chácara, as tradições sul-riograndense (gaúchas), são cultivadas de forma bem intensa, pois as festividades realizadas na escola, na maioria das vezes, são representadas por meio dos piquetes. Já, no meio urbano, essas tradições, não se apresentam na mesma proporção.

A professora Tereza se apropria do “mundo social” da comunidade da “Chácara” à medida que traz para escola os piquetes²⁹, que são formas de cultivar as tradições gaúchas. Estes trazem a cultura do homem do campo. Neste sentido a professora reproduz os costumes culturais daquele povo.

O piquete era feito para resgatar as tradições gaúchas. O piquete era um grupo de cavalheiros, se apresentam em cavalos, têm as bandeiras né. Tem piquetes organizados... Em Dilermando tem um! Com roda de chimarrão, fazem rodeios, baile, tiro de laço. **(Relato autobiográfico Oral da Tereza, 2010)**

Seguir as tradições gaúchas por meio de os piquetes, que faz parte do folclore gaúcho, e organizá-los na escola, foram aspectos marcantes, e está representado em várias fotos, mas tem uma que representa melhor esta situação: quando a primeira prenda Andréa Maria Caetano, aluna da escola, recepciona o prefeito da época. Os piquetes organizados na escola tinham o objetivo de expressar o tradicionalismo gaúcho, demonstrando, assim, o amor pela pátria e ao folclore gaúcho. Neste sentido, a professora Tereza está representando a sua identificação com a comunidade, ao trazer para a escola a cultura do povo da região, pois os piquetes são formas de manifestação do homem do campo. De acordo Hall (2005), o homem abandona seu lugar de origem e se insere em outras culturas, como ocorreu com a professora Tereza, que se fixou em outra comunidade. Assim, se fragmenta e pluraliza a sua identidade. O sujeito caracteriza-se pela identidade “aberta, contraditória, inacabada e fragmentada”.

A fotografia (figura 27) foi tirada à frente da escola da “Chácara”, retrata o cultivo das tradições gaúchas, que são expressas por um “Piquete” organizado para recepcionar o prefeito Osvaldo Nascimento e sua esposa. A professora Tereza narra que o evento causou grande emoção a todos. A menina que está montada no cavalo é a 1ª prenda do “Piquete”, Andréa Maria Caetano, aluna da escola. O marido da Tereza, o Senhor Darci Leal, está abraçado com o prefeito Osvaldo Nascimento.

A fotografia abaixo retrata um “Piquete” realizado na Escola da “Chácara”.

²⁹ Piquetes, segundo Corniani (2010) são agremiação, formada pessoas (lideres) que estão ligadas ao MTG (Movimento de Tradicionalista Gaúcho) que tem como objetivo juntar membros para o desfile do Dia do Gaúcho, como também cultivar as tradições gaúchas, porem sem rigidez normativa do que o MTG impõe. Os piquetes expressam especificamente a vida do homem do campo.



Figura 27 - Tradições Gaúchas na Escola da Chácara

Fonte: arquivo pessoal da Tereza Leal, s/d.

A fotografia abaixo retrata a homenagem realizada ao prefeito de Santa Maria



Figura 28 - Homenagem ao Prefeito na Escola da Chácara

Fonte: Arquivo pessoal da Tereza Leal, s/d.

Na fotografia (figura 28) o aluno da escola da “Chácara” Renilton Costa está declamando uma trova para homenagear o prefeito Osvaldo Nascimento, ele está dentro da

escola e foi colocado em cima de uma mesa para que todos possam vê-lo. No lado direito do menino está o prefeito Osvaldo Nascimento e sua esposa Alzira e, ao lado da primeira dama, está a Tereza, o restante das pessoas são os pais dos alunos.

A fotografia abaixo (figura 29) representa a identidade social que é construída pelas gerações anteriores, no caso abaixo a pessoa mais idosa da região.



Figura 29 - Dona Georgina Pahim da Rosa

Fonte: arquivo pessoal da Tereza Leal, s/d.

Esta fotografia foi reproduzida em frente à escola da “Chácara”, nela está Dona Georgina Pahim da Rosa, a pessoa mais idosa da foto, ela se encontra atrás das crianças e, ao lado direito, está a professora Tereza.

Neste sentido Dubar(2005, p.145) faz referência à construção de identidades herdadas pelas gerações mais antigas, que são representadas, neste contexto, pela Dona Georgina, que aparece para marcar um período da história da comunidade. Ela traz, em sua memória, a história do povo daquela região, o que possibilita reconstruir a identidade social local:

[...] os indivíduos de cada geração devem reconstruir suas identidades sociais “reais” a partir: 1) das identidades sociais herdadas da geração anterior (“nossa primeira identidade social nos é sempre conferida”[...]; 2) das identidades virtuais

(escolares...) adquiridas durante a socialização inicial (“primária”); 3) das identidade possíveis (profissionais...) acessíveis no decorrer da socialização “secundária”.

Uma geração constrói sua identidade social a partir das categorias herdadas das gerações anteriores e também por meio de estratégias identitárias desenvolvidas nos espaços das instituições em que os indivíduos percorrem em suas trajetórias sociais. A Dona Georgina representa a identidade herdada, por ser a pessoa mais antiga da comunidade. Neste sentido, ela representa os determinantes para construção da identidade social da comunidade. Na obra de Dubar (2005, p. 156), ele destaca que a identidade transmitida pelas gerações:

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente.

Neste sentido, os indivíduos constroem a identidade social baseada na identidade que foi herdada de gerações anteriores. A construção da identidade social é fornecida pela história geográfica, pelas instituições e reproduzida pela memória coletiva.

5.6 Formando a identificação profissional

Uma das lembranças positivas da professora Tereza foi o tempo em que ela exerceu a sua função docente na escola da “chácara”, foram anos de glória como relata. Nesta escola se encontram as experiências mais ricas de sua profissão, apesar das dificuldades econômicas, físicas, ela foi constituindo a sua identidade profissional.

Na chácara foi onde me realizei, porque ali era o lugar de gente mais pobre que não eram valorizados, não valorizam até hoje... Foram meus 20 anos de glória que eu já tive no magistério foi na chácara! As crianças tinham... Tudo pobre... Elas vinhas encontrar a gente quando eu ia a pé, elas iam encontrar num trecho assim, como vou te explicar? Longe, longe de à pé. Do portão do colégio prá fora ficam todos os meus problemas, dentro do colégio as crianças não tem nada haver... **(Relato autobiográfico oral da Tereza, 2010)**
Quando lá chegava meus problemas de casa ficavam para o lado de fora do portão. **(Relato autobiográfico escrito da Tereza, 2010)**

A professora Tereza se identificou com esta comunidade porque foi bem acolhida e reconhecida por seu trabalho como professora. Neste sentido, ela foi construindo sua

identidade profissional pelas representações discursivas criadas por ela própria que são produtos da maneira de ser e estar na profissão, como também pelas representações criadas pela comunidade. Por este motivo ela relata que a “Chácara” foi o local onde ela se realizou, foi valorizada e também valorizou a comunidade simples e pouco valorizada. A professora Tereza relata: “Ali era o lugar de gente mais pobre que não eram valorizados, não valorizam até hoje [...]”. A comunidade da “Chácara” era uma comunidade pobre, e a professora possuía um instrumento muito importante: o conhecimento, que era capaz de transformar e mudar a história de uma comunidade discriminada e excluída socialmente.

A professora Tereza narra que, quando chegava à escola deixava seus problemas pessoais do lado de fora do portão. Isso porque, nesta época o professor não era considerado como uma pessoa que tinha uma história, o pensamento era que os problemas pessoais não poderiam atrapalhar o bom andamento da sala de aula. Ele era somente professor.

Em contraposição a isto, Nóvoa (2000, p.15) vem nos alertar sobre a pessoa do professor. A partir da década de 1980 ocorre uma virada nas pesquisas de formação de professores com a obra de Ada Abraham, publicada em 1984 o livro “O professor é uma pessoa”. A partir de então “[...] a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre *a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docente ou o desenvolvimento pessoal dos professores; [...]*”.³⁰ Não é possível desvincular o eu pessoal do profissional, uma vez que o professor sempre será o mesmo em todos os ambientes que transita. Isso, é possível encontrar no discurso da professora Tereza, ela desvincula o pessoal do profissional. Só que o pessoal se apresenta com menor intensidade.

A identidade profissional é a forma como o professor define a si mesmo e aos outros. É a construção de si mesmo, e o profissional vai se consolidando ao longo de sua carreira docente. A construção da identidade profissional pode ser influenciada pela escola, pela família, pelo contexto social e político. Neste contexto, está presente o compromisso pessoal, a disposição de ensinar, as crenças, os valores e conhecimento sobre a matéria a ser ensinada.

A respeito do compromisso expressado pela professora Tereza em relação à profissão docente, Marchesi (2008, p. 127) faz referência ao compromisso moral da profissão docente:

A ação educadora não é simplesmente uma atividade técnica, que pode se repetir uma e outra vez, praticamente sem se refletir, nem uma ação desprovida de comunicação e de contato social. Exige, pelo contrário, uma estreita e confiada relação pessoal entre o professor e os alunos, a qual não pode se desenvolver de

³⁰ Grifo do autor.

forma satisfatória sem a consciência por parte dos docentes dos objetivos que pretende alcançar. Não se pode esquecer que o ensino supõe uma interação positiva entre um professor e um grupo de alunos, que não é nem voluntária nem livremente escolhida, como poderia ser a relação que se estabelece entre um grupo de amigos. O mérito da atividade docente é que essa relação imposta, expressão das obrigações dos professores e dos alunos, pode transformar-se em uma relação construtiva, na qual a competência, a confiança o afeto e o respeito mútuo sejam os elementos constitutivos.

A atividade docente é muito mais que uma atividade técnica, exige um compromisso ético e moral perante o compromisso assumido com os alunos. Neste sentido, a profissão docente é uma atividade com um profundo componente moral e exige um compromisso ativo e positivo com as novas gerações para manter o otimismo e a esperança no futuro da humanidade. A relação de satisfação com a profissão fica evidente no relato da professora, e está relacionada com a história de vida da professora, das relações estabelecidas na família e na comunidade.

De acordo com Contrera (2002, p. 79) o professor assume compromisso moral com a comunidade:

[...] A moralidade não é um fato isolado, mas ao contrário, um fenômeno social, produto de nossa vida em comunidade na qual é preciso resolver problemas que afetam a vida das pessoas e seu desenvolvimento e que precisam elucidar o que é moralmente adequado para cada caso. Neste sentido, a moralidade não é apenas uma questão pessoal, é também uma questão política [...]. A educação não é um problema da vida privada do professor, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente.

O professor, ao fazer o juramento no momento da formatura, assume o compromisso moral perante a profissão docente, isto o obriga a usar a ética nas decisões que deverá tomar em sala de aula, na escola, na comunidade. A docência é entendida como prática educativa que extrapola o âmbito da sala de aula, que tem dimensão social e política.

O exercício da docência é um ato criativo e trouxe muito prazer para a professora Tereza que, por várias vezes, fica presente em seu discurso, pois o fato de ser professor é uma opção de vida, o que possibilita o crescimento pessoal. Os saberes não são inatos, mas produzidos pela socialização, que ocorre pelo processo de imersão do indivíduo em mundos socializadores (família, grupos, amigos, escola etc.), são construídos pela interação com os outros formando a identidade pessoal e social.

O compromisso moral do professor com a comunidade exige dele competência profissional coerente com o compromisso assumido, para isso é necessário domínio de habilidades, técnicas, recursos didáticos, conhecer o contexto cultural e o conteúdo de ensino

para que possa fazer as intervenções necessárias na sala de aula, escola ou comunidade. Isto só é possível se o professor dispõe de conhecimento profissional do qual extrai reflexões, idéias e experiências, aspectos necessários para o desenvolvimento do compromisso ético e social.

Contrera (2002, p. 85) aponta o que é importante para a competência profissional:

[...] o modo em que criam e se sustentam vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão, de tal modo que compreensão e implicação se vinculem. A intuição, a improvisação e a orientação entre sentimentos próprios e alheios são também parte das competências complexas requeridas pela profissionalidade didática, tanto dentro como fora da sala de aula.

O trabalho docente exige do professor um domínio cognitivo e instrumental da profissão. Também exige socialização na função e uma vivência profissional que vai sendo experimentada e consolidada pouco a pouco na identidade profissional. Neste processo, entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos, que possibilitam o indivíduo se considerar e vivenciar a profissão docente. É preciso entender que a identidade profissional é construída na prática com seus pares. Tereza destaca as relações estabelecidas com a sua colega Marta.

A minha colega e amiga Marta Leal Dias, que sempre esteve ao meu lado, nas boas e nas difíceis colaborando em tudo que idealizássemos realizar em favor de nossos alunos. **(Relato autobiográfico escrito da Tereza, 2010)**
A comadre Marta me ajudava muito! Era muito organizada! Tinha só a quinta série primária tirada aqui fora e era... Aplicadíssima! **(Relato autobiográfico Oral da Tereza, 2010)**

As relações estabelecidas com os seus pares são fatores importantes na consolidação da identidade profissional, uma vez que ela se constrói e se reconstrói na rede de relações com os pares. Conforme o relato da professora, a sua colega Marta, professora leiga, apoiava-se nos seus saberes práticos e nos saberes teóricos de Tereza. Outro fator importante é que a professora Tereza era a responsável pela escola o que legitimava ainda mais o seu discurso e suas práticas, pois ela possuía um lugar de destaque dentro da escola.

De acordo com Nóvoa (1992) a identidade profissional se constrói da dinâmica das relações que estabelece com seu grupo profissional. O percurso que cada professor faz na construção da identidade profissional é o que o define a sua individualidade, o seu modo de ser professor, é o que o identifica como individualidade docente.

Neste sentido, os saberes que são construídos pelos professores antecedem a vida profissional, uma vez exigem conhecimentos de vida, saberes personalizados, competências, que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal. Sendo assim, eles têm origem na história de vida familiar e escolares dos professores e da profissão.

Pertencer a uma profissão significa que os indivíduos precisam cumprir papéis profissionais, cujas normas estabelecidas fazem parte do fazer profissional característico de cada profissão, que além das exigências formais relativas à qualificação profissional, também se incluem atitudes, comportamentos estabelecidos pela tradição cultural e ocupacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5 692/71 aponta que a formação de professores para as séries iniciais do 1º grau não mais se daria em cursos, mas em habilitação específica de 2º grau como se refere a lei:

Art. 30 Exigir-se-à como formação mínima para o exercício do magistério: no ensino de 1º grau, 1º a 4º séries, habilitação específica de 2º grau.

Parágrafo 1º - Os professores a que se refere a letra “a” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

Devido a lei referida anteriormente a professora Tereza necessitou fazer o magistério de 2º grau para lhe habilitar para o exercício da docência.

Aí depois no Bilac, no segundo grau eu fiz... Aí já tinha a Cristina com 8 anos [...] eu ganhei aquele magistério de férias... Então eu passava todas as férias, terminava o curso ela já voltava das férias. Foi em 78, 79, foram dois anos de curso e tinha a dificuldade de distância, então a gente estudava lá, prá vir de lá dessa distância e ainda lecionava na escola. **(Relato autobiográfico Oral da Tereza, 2010)**

A busca do aperfeiçoamento foi sempre uma constante na vida profissional da professora Tereza, apesar da dificuldade de acesso pela distância de casa e da família, a professora persistia, pois sempre afirmou nos seus relatos que o magistério era seu sonho.

A identidade docente vai sendo construída ao longo do percurso da vida dos sujeitos, por esse motivo ela é um processo que está em constante mudança e é originária de experiências individuais e sociais. Dubar (2005) aponta que a identidade profissional está intrinsecamente ligada à identidade pessoal e a identidade construída coletivamente.

Para que a profissionalização dos professores se consolide é preciso que os mesmos construam um saber pedagógico que não seja somente instrumental. Neste sentido, este é o propósito desse trabalho o de reconhecer que o professor do campo possui um saber que vai

sendo construído em seu percurso formativo como também pelo percurso docência formando, assim, a identidade social e profissional do professor do campo.

Moita (2000), diz que a identidade profissional dos educadores é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal que atravessa a vida do profissional desde a opção pela carreira passando pelos diferentes espaços institucionais em que a profissão se desenrola. Dessa forma, a identidade vai sendo desenhada na interação dos diferentes universos socioculturais e profissionais que os docentes vivenciam.

A professora Tereza fez da escola da Chácara a sua família, ela construiu sua docência de maneira comprometida e responsável. Neste sentido Dubar (2005) coloca que nesta forma identitária os indivíduos se mostram responsáveis pela sua promoção, os trabalhadores têm uma história de mobilidade já construída. Nesta abordagem, dominam saberes profissionais, articulando com a teoria e a prática, como também dominam saberes de organização. Existe uma colaboração recíproca entre instituição e funcionários, é possível perceber a relação estabelecida pela professora Tereza pela forma como se refere à escola.

[...] A minha escolinha ali era uma família! [...] É a minha história a escolinha da Chácara! [...] **(Relato autobiográfico Oral da Tereza, 2010)**

A professora estabelece uma forte relação de pertencimento com a escola, pois se identifica com a mesma e estabelece relações de familiaridade, buscando sempre administrar a instituição de forma que ela garanta relações em que esteja presente a cooperação a socialização. Dubar (2005, p. 293) destaca que: “[...] Transação objetiva e transação subjetiva, que se fortalecem e se confirmam mutuamente na construção de uma identidade tanto reconhecida na empresa quanto socialmente legítima”.

Ao terminar o magistério o professor deveria fazer um ano de estágio no ensino rural, isto mostra que o professor vinha de uma realidade urbana e deveria se adaptar à rural, e a professora Tereza veio desprovida de qualquer preconceito, ela percebeu que poderia investir no ensino rural, viu que teria possibilidade de colaborar com aquela comunidade. O professor urbano trazia a concepção de que ensino rural era atrasado e, ao chegar a zona rural, ele ficava isolado em si mesmo, ficava alheio ao ambiente natural, cultural e social que julgava inferior.

Ao finalizar este capítulo é possível perceber as várias identidades assumidas pela professora, pois foi construindo sua identidade profissional pela identificação construída no âmbito familiar e de formação profissional, que foi realizada no colégio Medianeira. Na comunidade que ela foi exercer a docência e onde passou a residir, casando-se e tendo filhos;

na escola com seus pares como também em outros ambientes, os quais não foram mencionados nesta pesquisa, mas foram olhados ao adentrar na história de vida da professora. Estes percursos não fizeram parte do corpo de análise da pesquisa, mas representam “redes” que dão sentido e significado às experiências narradas.

REFLEXÕES FINAIS

Essas reflexões finais é resultado de dois anos de envolvimento com a temática do ensino rural, e se entrelaçam com a história de uma professora com 26 anos de carreira docente, que se encontra aposentada. Essa pesquisa foi construída através de uma metodologia qualitativa, de abordagem biográfica história de vida, a partir dos instrumentos de produção de informações, com relatos autobiográficos orais e escritos e análise de fotografia, que foram apresentadas no decorrer do processo investigativo em que se desenvolveu.

A professora da pesquisa proporcionou a oportunidade relembrar-lembrando a história da docência do ensino rural no município de Dilermando de Aguiar/RS, que foi permeada por suas lembranças profissionais na escola da “Chácara”, onde construiu a sua identidade social e profissional de professora rural.

Estabelecer uma aproximação com a história de vida de uma professora rural para investigar e analisar como se constituiu e como se constitui a identidade profissional e social de uma professora rural, foi o objetivo geral dessa pesquisa, o qual acredito tê-los contemplados.

Para essa pesquisa, autores como Bogdan; Bicklen (1994), Bosi (1994, 2003), Bueno (2006), Bouilloud (2009), Delory-Monberger (2008), Halbwachs (2006), Souza (2006, 2008), Kossoy (1999), Barthes (2008), Beceyro (2005), entre outros, contribuíram na justificativa da metodologia e nas demais reflexões feitas nas análises.

Quanto à professora, esta mostrou-se realizada em relação à profissão docente, pois em nenhum momento manifestou um discurso que pudesse desfavorecer a profissão. Pelo contrário, seus relatos transitaram pelas concepções de sacerdócio, vocação, missão e sacrifício, que é um aspecto destacado por Ferreira (1998, p. 76 e 77):

O sentido da figura do professor remete a “algo de transcendental”, “divino”, chega a ser uma figura mítica. Desse modo, a sua imagem representa uma certa ruptura com aquilo que existe de comum entre os homens. O professor torna nula a homogeneidade do espaço ao seu redor e nele se apresenta como “hierofania”³¹.

Ser professor, na época, vivida pela professora requeri a capacidades que transcendem, exigem uma vida totalmente voltada para a profissão. E foi dessa forma que a professora

³¹ O autor destaca como “acto da manifestação do sagrado”.

relata: “quando lá chegava meus problemas de casa ficavam para o lado de fora do portão”. Conforme as concepções vividas pela professora, o professor não pode ter vida pessoal. Já, para Nóvoa (2000, p. 16): “A construção da identidade passa sempre por um processo complexo, graças a este, cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”.

Ainda, nessa pesquisa busquei compreender como a professora se constituiu no ensino rural, que tipo de socializações e identidades assumidas, em seu percurso de vida, estão articulados com a sua vida pessoal, de formação e profissional. Olhar esses percursos possibilitou compreender que o professor rural tem algo de particular no seu modo de ser professor, é isso o que o identifica como pertencente a um grupo, que está incorporado na sua identidade pessoal. Neste sentido, a professora rural foi fiel às suas crenças.

O início da carreira docente da professora Tereza atuou com classes multisseriadas, foi um grande desafio, pelo fato de só ter tido experiência com classes unisseriadas. No entanto, encontrou apoio de uma professora que tinha a 5ª série ginásial, professora leiga. Relata que usou cartilhas para alfabetizar e o método usado era o silábico. Diz, ainda, que as relações afetivas e a dedicação são aspectos muito importantes para a alfabetização.

Ao rever a história de vida da professora rural, foi possível perceber a alegria e a saudade com que ela relembra o tempo em que esteve na escola da “Chácara”. Foi lá que ela encontrou realização profissional. Relata a construção da escola, a distribuição do espaço físico, a dificuldade de acesso, a formação do magistério no curso ginásial, voltada para o ensino rural. Também narra que a merenda escolar só foi introduzida na escola no final da década de 1980. Diz que a supervisora não era uma pessoa que fiscalizava o seu trabalho, mas sim colaborava com o mesmo. Destaca a presença da extesionista rural, que prestava assistência à escola em orientação agrícola. Finaliza relatando o fechamento das escolas rurais, o que, para ela, representou mudança negativa, pois a escola tinha uma importância muito grande em sua vida pessoal e profissional, era reconhecida e valorizada em sua profissão. Ainda, completa: a escola exercia uma influência sócio-cultural predominante na comunidade.

A forma identitária assumida pela professora Tereza, no início da carreira docente, está relacionada à identificação com as Irmãs do Colégio Medianeira, pela postura profissional assumida e pela forma cuidada de se vestir. A sua escolha profissional vem do seu desejo de ser professora, embora tenha sido orientada a realizar o curso de corte e costura. O período profissional vivido pela professora Tereza, dava-lhe *status* profissional. As condições salariais eram boas e os professores eram reconhecidos socialmente. Neste período,

a profissão docente estava vinculada ao sacerdócio, missão e vocação, ligados ao imaginário social que era o regulador do comportamento socialmente construído, aspectos já apontados por Ferreira (1998). Os diferentes papéis assumidos pela professora Tereza na comunidade, vão produzindo relações sociais e profissionais. Possibilitando-lhe, assim, um engajamento maior. Conforme a professora Tereza, ela interioriza o “espírito” do grupo, passa a se afirmar positivamente nele, consolidando assim, a sua identidade social. A identidade herdada pelas gerações mais antigas trazem, na memória a história da comunidade.

A professora Tereza finaliza a sua história escrita da seguinte forma:

Ao finalizar este relatório resta-me agradecer a Deus que me deu força e luz para realizar o meu trabalho como mestra, pois tive muitos obstáculos para vencer, obstáculos estes, que nunca me tiraram a força de lutar e vencer. Trabalho, sacrifício falta de consideração no lar, estradas péssimas, saúde precária, falta de agasalho, alimentação e muitos outros [...] Hoje aposentada resta-me dizer que: Valeu à pena lutar, pois tudo que fiz foi com muito amor, carinho e dedicação, porque ao me formar fiz um juramento a Deus e a Pátria e sinto assim a felicidade do dever cumprido. **(Relato autobiográfico escrito da Tereza, 2010)**

A história da professora vem carregada pelo sentimento do dever cumprido, de muita luta para superar as dificuldades, e de persistência. Acredita que valeu a pena, pois ela narra que fez um juramento a Deus e a Pátria. Este juramento a que se refere, foi o realizado na formatura e ela se manteve coerente a ele na prática docente e no exercício profissional.

Por fim, espero que essa pesquisa possa contribuir com a formação dos professores, do ensino do Campo, embora esta temática ainda continue sendo fomentada, apenas, no âmbito da pesquisa acadêmica.

Para mim, esse percurso de pesquisa representou e representa a concretização de um sonho, hoje realidade. Sonho este que foi acalentado em meu projeto de vida. E espero que estes “momentos” se eternizem na minha caminhada pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.149-170.

ABREU, Mariza. “**A Escola Possível e a Merenda Escolar**”. 1995. Disponível em: www.inep.gov.br

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

AMIGUINHO, Abílio. Educação em meio rural e desenvolvimento local. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 18, número 002, Universidade do Minho. Braga, Portugal, p.7-43. 2005. Disponível em <[http// redalyc.uaemx.mx/pdf/374/37418202.pdf](http://redalyc.uaemx.mx/pdf/374/37418202.pdf).

ANTUNES, Helenise Sangoi. Lembranças escolares de professores alfabetizadores: possibilidades de reflexão na formação de professores. In: **Alfabetização, letramento e leitura: territórios formativos**. BARCELOS, Valdo; ANTUNES, Helenise Sangoi. (Org.). 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mangano. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo, Brasília, DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**, 1999. Coleção Pro Uma Educação Básica do Campo nº 2.

_____. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Portugal, Edições 70, 2008.

BECEYRO, Raúl. **Ensayos sobre fotografia**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo, 2010.

BLUM, Vera Lúcia. Sala de aula e teceduras subjetivas. **Rev. Educação e Pesquisa**. vol. 34 nº 3, São Paulo. Set/dez, p.1-10. 2008 Disponível em: <[http// www.scielo.br](http://www.scielo.br)

BORNHAUSEN, Eliana Zimmermann; MUNARIN, Antonio. As políticas públicas de educação do campo no município de Lages no período de 1997 a 2007. In: AUED, Bernardete Wrubleveski (Org.). **Educação do campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 53 - 65.

BOUILLOUD, Jean Philippe. A Autobiografia – um desafio epistemológico. In: TAKEUTI, Norma Missae (Org.). **Reinvenções do Sujeito Social: teorias e práticas biográficas**. Porto Alegre: Sulinas, 2009. p. 33- 58.

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

BOURDIN, Alain. **A Questão Local**. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005.

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

_____. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL, LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5 692, de dezembro de 1971. Disponível em: >http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71htm

BRASIL. **Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: Guia Geral**. Brasília: MEC/SEB/SEED, 2007.

BUENO, Belmira Oliveira; et.al., Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Revista Educação e pesquisa**. vol.32, nº 2 São Paulo may/aug, 2006. Disponível em: <[http// www.scielo.br](http://www.scielo.br)

CANÁRIO, Rui. Escola rural: de objecto social a objecto de estudo. In: **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, Vol. 33, n.1, p. 35 – 43.2008.

CAPORAL, Francisco Roberto. **A Extensão rural e os limites à prática dos extensionistas do serviço público**. nº 134 f. Dissertação (de mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Santa Maria, 1991.

CATANI, Denice Bárbara. Práticas de formação do ofício docente. In: BUENO, Belmira Oliveira (Org.). **A vida e o ofício de professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, p.21-29. 2003.

CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (CONEP). **Normas para pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília: CONEP/CNS/ Ministério da Saúde, 2000.

CONTRERA, José. **A autonomia dos professores**. Tradução de Santa Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORNIANI, Fábio Rodrigues; et.al., A Folkcomunicação nos Piquetes Tradicionalistas Gaúchos de São Borja. XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2010. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1215-1.pdf>>

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: PAULUS, 2008. p. 85-101.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIAS, Graziela Franceschet. **O que duas professoras que atuaram no ensino rural têm para nos contar? Lembranças de vida, história sobre alfabetização e trajetória pessoais e profissionais**. n° 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Santa Maria RS, 2010.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartel, 1998.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

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

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista do Centro de Educação**, v. 32, p. 21-38.2007

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

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

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. As múltiplas inteligências na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p.50-59.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da formação do sujeito...Ao sujeito de formação. In: **Método (auto)biográfico e a formação**. Antonio Nóvoa (Org.) Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59 – 79.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de história da Educação**, n 1, p.09-43. jan-jun/2001.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi, 2008, p. 21-45.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set/Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>

MARCHESI, Álvaro, **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**, Tradução Naila Tosca de Freitas, Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, Fernando J. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. In: **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, Vol. 33, n.1 2008, p. 93- 106.

MEC (Ministério da Educação e Cultura). **Estatística dos professores no Brasil**. INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.sbfisica.or.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf

MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de História Oral**. São Paulo, Edições Loyola, 2005.

MEIRELES, Cecília. **Poesias Completas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 2000, p. 111 a 140.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. In: _____. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p.09 - 14, 2006.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Cartilhas de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 52, novembro/2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <<http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/>

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44 maio/ago, 2010.

MUNARIN, Antonio. O currículo e escolas do campo: questões políticas-pedagógicas em superação. In: **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, Vol. 33, n.1 2008, p. 77 – 91.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 2000, p.11-30.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: _____.(Org) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155- 187.

OLIVEIRA, Valeska Fortes A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: _____.(Org). **Imagens de professor – significação do trabalho docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000. p.11-23.

PAQUAY, Leopold; et.al., **Formando professores: quais estratégias? quais competências?**; Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEIXOTO, Ana Maria Cassanta; ANDRADE, Terezinha. A UTOPIA QUE BROTA DO CAMPO: a Educação Rural em Minas Gerais (1949-1971). In: Werle, Flávia Obino Côrrea (Org.) **Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação de professores**, Ijuí: Ed.Unijuí, 2007, p. 99-129.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores – pesquisa, representações de poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERES, Lúcia Maria Vaz; BRANDÃO, Claudia Mariza Mattos. A fotografia com graphias de memórias: das professoras em nós... In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (Org.). **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009.

PERRENOUD, P. et.at. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões In: PAQUAY, Léopold (Org). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências**. Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman, 2. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 11-.22.

RICOUER,Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

SANTOS, Myrian Sepúlveda. **Memória Coletiva & teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SARDENBERG, T. et. al. **Análise dos aspectos éticos da pesquisa em seres humanos contidos nas instruções aos autores de 139 revistas científicas brasileiras.** Rev Ass Med Brasi, v.45, n.4, p 295-302, 1999.

SENE E.; MOREIRA, J. C. **Geografia geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização.** Scipione, 1999.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. **Sentidos da profissão docente.** Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 2004, p. 01-29.

SOARES, Magda B., **Letramento – Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1986.

_____. **A reinvenção da alfabetização,** 2003. Disponível em <<http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/52.pdf> – similares.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 25, Jan/Fev/Abr. 2004. Disponível em <<http://www.sielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01>.

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In:____; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EPIPUCRS, 2006. p. 135-147.

_____. Modos de Narração e Discursos da Memória: Biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes .** São Paulo: PAULUS, 2008. p. 85 – 101.

SOUZA, Francisco Vandir de. **História do município de Dilermando de Aguiar (1800 - 1998).** Santa Maria/RS, Editoração eletrônica, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.** Campinas, SP: Komedi, 2008, p. 223-259.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
VIANA, Nildo. Memória e Sociedade: uma breve discussão teórica sobre memória social. Espaço Plural, Ano VI, Nº 14, 1º semestre de 2006. Disponível em <<http://www.unioste.br/saber>

WALLON, H. A. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WEIDUSCHADT, Patrícia ; FISCHER, Beatriz T. Daudt. História Oral: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (Org.). **Memórias Docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009. p. 66- 82.

WERLE, Flávia Obino Côrrea. Escola normal rural no Rio Grande do Sul: contexto e funcionamento. In: ____ (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação de professores**, Ijuí: Ed.Unijuí, 2007, p. 155-196.

ANEXOS



ANEXO A - Autobiografia escrita da professora Tereza



Relatório Sobre as Antigas Escolas
da Zona Rural

Dados de Identificação

Escola : Eloy Bittencourt de Almeida

Localidade : Chácara

Distrito : Dilermando de Aguiar

- Município : Santa Maria

Professora : Tereza Teixeira Leal



Frente da escola : professora,
alunos e extensionista da EMATER
que prestava assistência à escola

PanAmericana

Oferecimento

Ofereço este relatório com muito carinho à professora Daniela Bezar, que tão delicadamente me procurou para que, fosse divulgado o trabalho antigamente em nossas queridas escolas rurais.

Peço a Deus, que esta minha simples, mas sincera colaboração sirva para complementar algo em seu Mestrado.

Com muito carinho:

Tereza Teixeira Seif





Em 03/03/68 — Início de um estágio feliz com 4ª série, 23 alunos numa das melhores escolas do município; Escola Municipal Perpetua Socorro, onde fui escolhida pela Madre Diretora — Srma Lúcia, por ter tido durante o curso Normal ginasial muito boas notas, bom conceito, pontualidade e assiduidade.

Madre Lúcia, na sala de aula, eu e os alunos.



Eu e minha turma de estágio



19/07/68 → Formei-me na Es-
cola Normal Medianeira,
de onde sai com muito entusias-
mo e muitos objetivos para serem
aplicados em meus pequenos alu-
nos, os quais iriam dar seqüên-
cia ao meu trabalho como pro-
fessora numa escola rural.



Formatura na Escola Normal
Ginásial Medianeira.

Irmã Valéria → Diretora da Escola

Deputado Moisés Velasques, →

Paraninfo Civil

Padre Artemio Sanchez → Pa-

raninfo Religioso.

Grupo de formandas.



03/03/69 — Com o coração cheio de alegria, deixei a cidade (a cidade) para vir aplicar no interior tudo aquilo que aprendi numa boa e conceituada escola particular.

Fui contratada para a Escola Municipal Santo Antônio — interior de Dilermando de Aguiar.

Ao deixar-me com a realidade, totalmente adversa a experiência que tive em meu estágio não desisti, porque era tudo o que eu queria era trabalhar com crianças e elas eram muito queridas.

Era uma comunidade onde predominava a origem italiana e como sou descendente da origem afro, já logo veio, ou melhor, vieram as complicações onde recebi o apelido de NEGRA.

Com honra, brio e graça de Deus venci esta etapa, onde transmiti ensinamentos a muitos alunos, sem desistir do meu objetivo.

Felizmente fiquei só um ano nesta comunidade sem ser prejudicado meu trabalho.

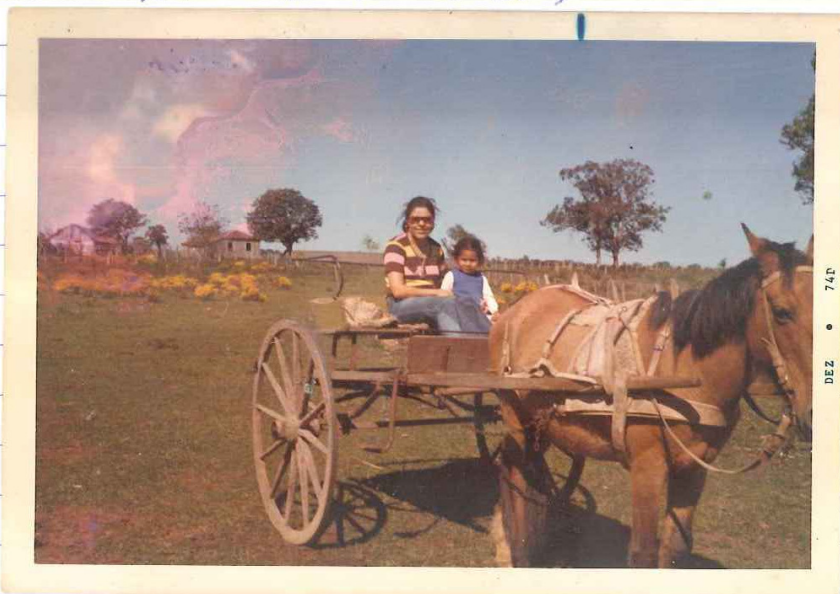


O MENINO MALUQUINHO

Grupo de alunos na sala de aula



O meio de transporte por pés-
simas estradas, com sangas, ma-
tos, boeiros e pontes de madeira
só era permitido a cavalo, a pé
ou aranha. (Carro alto puxado por
cavalo muito manso).



PanAmericana

03/03/70 — > Abriu-se um novo caminho na minha carreira. Fui contratada para a Escola Municipal Eloi Bittencourt de Almeida na localidade de Chácara, também interior de Dilermando de Aguiar. A escola ficava 3 km distante de minha residência.

Tinha somente uma sala de aula e 53 alunos da 1ª a 5ª série.

Fui recebida com muito carinho pela comunidade, pais e alunos.

Neste momento vi surgir uma luz no meu caminho de professora.

Era a comunidade mais pobre do 2º distrito.

Pobresa material, mas espiritualmente suas bondades e espírito de colaboração não tinham hora e limites para ajudar no que podiam alcançar.

Transferei para a escola o meu lar. Era lá que passava as melhores horas do dia, numa sala de aula toda enfeitada de cartazes.

Quando lá chegava meus problemas de casa ficavam para o lado de fora do portão.

Fazia 6 km ida e volta o que só me dava alegria e entusiasmo em semear bons ensinamentos aos pequenos a mim consagrados.



Foram muitos tombos do lombo do cavalo, pés atolados no barro, chuva na estrada, obstáculos estes que nunca tiraram meu amor e dedicação, porque sempre gostei muito do meu trabalho.

Fatos marcantes aconteceram no meu dia a dia, no vai e vem para a escola.

— Cai do cavalo e fiquei com o pé pendurado no estribo.

— Uma aluna caiu na enchente da tanga e só pude salvar a menina. O material escolar dela foi levado água abaixo.

— A ponte de madeira e o boeiro foram levados pela enchente e o cavalo de minha montaria atravessou a rãdo sem me derrubar na correnteza.

— Uma cobra cruzeiro deu um bote no meu cavalo e ele saltou garbosamente sem me derrubar.

— Um dia de temporal um raio caiu a 200 m perto de mim.

A sala de aula era uma só com dois quadros de giz.

Ali dividia os quadros em dois: 1ª e 2ª série; 3ª e 4ª série.

A 5ª série trabalhava em grupo sempre dirigido pela professora.



Em agosto daquele ano a Secretaria vendo o número de alunos e o tamanho da sala de aula contratou a prof.^a Neorta Leal Dias, para que, assim pudéssemos dividir a turma em dois turnos.

Na escola rural éramos, professoras, merendeiras, faxineiras, secretárias, conselheiras, enfermeiras e uma vez até um parto tivemos que ajudar.

Éra muito admirada a docilidade dos alunos, que vinham encontrar a professora com florzinhas do campo colhidas por eles no caminho da escola.

Nossa comunidade escolar era muito unida.

Sempre fazíamos festas comemorativas: Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia da Criança, Natal.

Erão mesas fartas de churrasco, doces e bebidas, que todos colaboravam para a realização.

Para registrar estes eventos tivemos o álbum de fotos, que cedi a prof.^a Daniela para a comprovação.

Festas civicas muitas foram realizadas onde podemos contar a presença de autoridades como:

Dr. Francisco Pereira, Dr. Alexandre Beker, Dr. José Farret, Dr. Osvaldo Nascimento,

PanAmericana



além de vereadores e secretários, que também, são registradas com fotos, conforme esta que vemos aqui.



— Dr. Francisco Pereira — 1968 foi o prefeito de Santa Maria e mandou construir as escolas padrão (todas iguais e de alvenaria) na zona rural.
 — Dr. Osvaldo Nascimento — 1978 participou da festa de inauguração da foto da patrona da escola.

Em 1990 surgiu a Escola Núcleo em São José da Forquilha, encerrando assim as atividades nas escolas isoladas, que passariam a pertencer ao passado, mas muitas boas recordações ficaram em nossas memórias, memórias estas, que nem o tempo apagará. Ficarão para sempre em nós.



Cumpro-me o dever de dizer que:
nada disso fiz sozinha e sim
com a ajuda de:

— Deus que iluminou o meu ca-
minho com Fé, Esperança, Carida-
de, Força e coragem, para que
atingisse o meu ideal.

— A minha colega e amiga, Mar-
ta Leal Dias, que sempre esteve
ao meu lado, nas boas e nas difíceis
colaborando em tudo que idealiza-
mos realizar em favor de nossos alunos.

— A nossa comunidade escolar, pais
e alunos, que embora muitas vezes
com pouco recurso, mas tudo fa-
ziam para o bom andamento escolar.

— A professora Irene Fernandes, que
muitas dicas e orientações me deu
para o bom desenvolvimento do meu
trabalho junto à escola rural.



Encerramento

Ho finalizar este relatório res-
ta me agradecer a Deus que me
deu força e luz para realizar
o meu trabalho como mestra, pois
tive muitos obstáculos para vencer,
obstáculos estes, que nunca me
tiraram a força de lutar e vencer.

— Trabalho e sacrifício
— Falta de consideração no lar
— Estradas péssimas
— Saúde precária
— Falta de agasalho, alimentação
e muitos outros.....

Hoje aposentada resta me di-
zer que:

Valeu a pena lutar, pois tudo
o que fiz foi com muito amor,
carinho e dedicação, porque ao
me formar fiz um juramento a
Deus e a Pátria e sinto assim
a felicidade do dever cumprido

Idelfa

