

CÁTIA SIMONE BECKER VIGHI

PROFESSORES LEIGOS EM ESCOLAS RURAIS:

Trajetórias de vida profissional de um passado (re)visitado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Pelotas, 2008

Dados de catalogação na fonte:
Clarice Raphael Pilownic CRB - 10/490

V675p Vighi, Cátia Simone Becker.
 Professores leigos em escolas rurais: trajetórias
 de vida profissional de um passado (re)visitado. /
 Cátia Simone Becker Vighi. – Pelotas, 2008 .
 133f.
 Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade
 de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

 1. Professor leigo. 2. Educação em escolas ru-
 rais. 3. Trajetória de vida profissional. I. Zanchet ,
 Beatriz Maria Boéssio Atrib, orient. II. Título.

CDD 371.3

Banca examinadora:

Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (Orientadora) – UFPel/ Pelotas

Mari Margarete Forster – UNISINOS/ São Leopoldo

Gomercindo Ghiggi – UFPel/ Pelotas

Dedicatória

Dedico este trabalho, em especial, às
crianças/ alunos (as) da/na zona rural
razão de ser dos estudos aqui realizados.

Agradecimentos

É durante o emaranhar dos fios que nos ajudam a tecer o *bordado* (no caso a pesquisa) que vamos estruturando e fortalecendo os vínculos entre pesquisador e sujeitos que nos acompanham durante a nossa caminhada. Por este motivo é chegada a hora de pensar e agradecer a todos que me acompanharam, me acolheram de uma forma ou de outra, mas que estiveram fazendo parte comigo de mais esta etapa de minha vida.

A Deus, supremo educador, que sabe por inteiro o *risco do bordado*.

Ao Paulo, exemplo de coragem e persistência, incentivador incondicional, pelo amor, compreensão e apoio e, principalmente, por compartilharmos sonhos e realizações.

Aos meus filhos, Fernando e Eduardo, pelo carinho, pela companhia e apoio, por compreenderem a importância dos estudos para a mãe.

A todos familiares, que sempre me apoiaram e se orgulharam com as minhas conquistas, em especial, meu pai Nelvin e minha mãe Maria.

Ao meu avô Frederico, pelo exemplo de vida e de sabedoria.

A Dona Edwig, pela mão amiga que sempre estendeu à nora.

A Daiane, pela paciência e cuidado que tem dispensado a minha família.

Às colegas e aos colegas do curso de Mestrado pelas vivências compartilhadas; em especial a Paula Selbach e Paula Xavier, com as quais reconstituímos as “Irmãs Cajazeiras” durante o ano de 2006.

À Mestre e colega Lisiane Manke, pesquisadora da/ na zona rural pela prontidão e disponibilidade durante esta etapa e futuras parcerias.

Aos professores Cristina Rosa (orientadora), Eliane Peres e Gomercindo Ghiggi que, no curso de Especialização, me fizeram ver que outras possibilidades são possíveis para a educação, em especial para a zona rural incentivando-me a continuar os estudos no curso de mestrado.

Aos professores leigos Frederico e Wilma, que gentilmente se dispuseram a participar deste trabalho narrando as suas histórias de vida profissional e desvelando um repertório de fatos singulares.

À Professora Dr^a. Mari Margarete Forster e ao Professor Dr^o. Gomercindo Ghiggi pelas contribuições que trouxeram na ocasião da qualificação, acreditando e incentivando-me a trilhar, com esperança, o caminho da pesquisa nessa direção.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Garibaldi, espaço que tem contribuído com a minha formação pessoal e profissional como professora na e da zona rural.

A todos os ausentes/presentes por estarem torcendo por mim e vibrando com as minhas conquistas.

E, por último, agradeço àquela que me acolheu desde o meu ingresso como aluna especial, no Curso de Mestrado em Educação, e aceitou o desafio de se aventurar comigo no mundo da educação rural, por meio da pesquisa. Pela competência e profissionalismo, pela generosidade e humanidade com que realiza o seu trabalho, Professora Beatriz Zanchet.

*Não haveria cultura nem história
sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade,
sem liberdade sendo exercida, ou
sem liberdade pela qual,
sendo negada, se luta.
Não haveria cultura nem história
sem risco, assumido ou não,
quer dizer,
risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente.
Posso não saber agora que riscos corro, mas sei que,
como presença no mundo, corro risco.
É que o risco é um ingrediente
necessário à mobilidade sem a qual
não há cultura
nem história.*

PAULO FREIRE

RESUMO

Esta dissertação apresenta estudo realizado no período 2006/2008 tendo como foco principal o processo de formação pessoal e profissional de professores-leigos da zona rural no município de Pelotas (RS). A temática em estudo tem ocupado espaço nas discussões e pesquisas nesses últimos anos. O objetivo deste foi investigar a trajetória profissional destes professores, buscando estabelecer uma discussão sobre o processo de formação pessoal adquirido *na e pela* prática pedagógica entre as décadas de 1940 e 1970. Metodologicamente, a pesquisa realizada baseia-se na história de vida profissional de um *professor leigo* e de uma *professora leiga*. Como fontes de coleta de dados foram utilizadas narrativas orais e escritas, conversas complementares e consulta documental. As fontes documentais foram disponibilizadas pelos próprios professores ou, ainda, localizadas em arquivos, e constituem-se em fotografias, livros didáticos, subsídios pedagógicos orientadores para professores rurais, certificados, entre outros. No entanto, a memória destes *professores leigos* apresentou-se como a principal fonte de pesquisa. Para o diálogo teórico recorri, dentre outros, a autores como Nóvoa (1995), Marcelo Garcia (1999), Freire (1996), Therrien (1993), Arroyo (1982), Tardif (2002). Situando a pesquisa no espaço-tempo, o trabalho resgata o significado atribuído ao termo *professor leigo* e o processo vivido pelas escolas instaladas na zona rural. Foi possível perceber que ao Revisitar a trajetória percorrida encontrou-se indícios de um processo de formação construída *no e pelo* fazer. Os professores entrevistados revelaram a existência de um *conhecimento profissional* que foi sendo construído ao longo da carreira, apesar das características e trajetórias distintas, o qual precisava ser conhecido, já que o mesmo norteou a prática educativa.

Palavras chave: Professor Leigo. Educação em Escolas Rurais. Trajetória de Vida Profissional.

ABSTRACT

This dissertation presents a study carried out between 2006/2008, focusing the process of personal and professional formation of lay teachers in the rural region of Pelotas-RS. Such theme has taken up room in educational discussions and researches lately. The purpose of the study was to investigate the professional trajectory of these teachers, establishing a discussion about their personal formation process acquired *in* and *through* their pedagogical practice between the decades of 1940 and 1970. The methodology of the research was based on the professional history of life of a male lay teacher and of a female lay teacher. The sources for data collection were oral and written narratives, complementary conversations and documents. The documental sources were either made available by the teachers themselves or located in the educational system records; they consist of photographs, instructional books, pedagogical information for the orientation of rural teachers, certificates, among others. However, the main source of the research were the memories of the subjects. The theoretical discussion was established with Nóvoa, Marcelo Garcia, Freire, Therrien, Arroyo, Tardif, among other authors. Locating the investigation in time-space, this work recovers the meaning attributed to the term *lay teacher* and the educational process lived by rural schools. In revisiting the paths run by the teachers it was possible to find evidence of a formation process built *in* and *through* their pedagogical doing. The teachers revealed the existence of a *professional knowledge* which was built throughout their careers, despite distinct characteristics and trajectories. This process should be known, since it guided their educational practice.

Key Words: Lay Teachers. Education in Rural Schools. Professional Life Trajectory.

Sumário:

1.	A trajetória pessoal e profissional <i>suleando</i> o estudo apresentado	12
2.	Metodologia da pesquisa	18
2.1.	Sujeitos da Pesquisa: a escolha da amostra e os procedimentos	20
2.2.	Caminho metodológico	22
3.	Educação e escolas rurais: um breve <i>recorrido</i> pela história	24
3.1.	Os discursos e os projetos para a educação rural no Brasil: 1920-1970	25
3.2.	Estudos sobre a educação rural no Brasil	33
4.	O referencial freireano: articulando educação e <i>que-fazer</i>es a um conceito de formação de professores	37
4.1.	O conceito de <i>formação</i> em discussão	41
5.	<i>Professor leigo</i>: discutindo idéias a respeito da sua constituição	46
6.	A trajetória profissional dos professores pesquisados	54
6.1.	O que narraram os professores leigos? Para início de conversa	55
6.2.	O convite para a profissão: “ <i>Ter estudo</i> ”	57
6.3.	Testando conhecimentos e provando capacidades: o início da docência	60

6.4.	A prática pedagógica: como desenvolveram seus fazeres sendo professor	64
6.5.	<i>Professores leigos</i> : analisando seu desenvolvimento pessoal e profissional	72
7.	Tecendo algumas considerações: a caminhada que se interrompe apenas por enquanto...	79
8.	Referências	84
9.	Anexos	88
9.1.	Questões que derram rumo às nossas conversas	89
9.2.	O que Frederico e Wilma contaram/escreveram	91
9.3.	Algumas fontes documentais	125
9.4.	Documento de autorização para uso das narrativas	131

1. A TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL SULEANDO O ESTUDO APRESENTADO

“Todas as idéias têm um passado e uma história. É graças ao passado que sabemos quem fomos e como somos.”
(Nóvoa, 2004)

Estudar e pesquisar a educação nas escolas da zona rural¹ faz parte da trajetória de minha vida porque é nessa realidade que nasci, cresci e vivo com a família, desenvolvendo atividades como professora e construindo, desta forma, a minha história pessoal e profissional.

Essas condições estimularam de forma intensa a investigação da problemática das escolas no contexto rural, porque durante minha caminhada docente mantenho-me atenta às mudanças ocorridas nestas escolas, bem como procuro entender as práticas sociais e econômicas experimentadas no cotidiano da população rural.

Constatar tais mudanças é tentar melhor compreendê-las dentro de um estudo mais sistematizado, através da pesquisa, e, ao mesmo tempo, entender a educação rural inserida em contexto mais amplo de políticas educacionais brasileiras.

No espaço geográfico da zona rural vivi a experiência de plantar, colher e comercializar esses produtos. Aos seis anos alfabetizei-me; aos sete, ao ingressar no ensino fundamental, já sabia ler e escrever. A escola onde estudei era multisseriada e funcionava num prédio que possuía apenas uma única sala de aula que abrigava todo o material que havia na escola. Os alunos ficavam organizados por série, enfileirados, ocupando classes bi-pessoais. A professora além de ensinar

¹ No Brasil, a distinção adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - considera como urbana toda sede municipal, independentemente do número de seus habitantes e das funções que esta aglomeração exerça efetivamente. É rural o espaço existente em torno deste núcleo, onde a população é dispersa ou se concentra em pequenos grupos de vizinhança. O “rural” se caracteriza pela ausência do poder público no seu espaço e mesmo a ausência da grande maioria dos bens e serviços, naturalmente concentrados nas áreas urbanas mais densamente povoadas.

também era responsável por todos os afazeres do cotidiano escolar, tais como limpeza do prédio, direção da escola, manutenção das instalações, dentre outras.

Recordo de várias cenas que aconteciam durante as aulas, das atividades que fazíamos enquanto estudávamos, no entanto, é das aulas de Educação Física que guardo as melhores lembranças, pois os professores também participavam das brincadeiras. Das demais disciplinas, lembro que recebíamos textos sobre os conteúdos e, depois de lidos, fazíamos exercícios para memorizar a *matéria* que o professor ensinava para depois a reproduzirmos nas provas. Entretanto, o que mais me chamava a atenção era o mutirão que fazíamos, aos sábados, para ajudar na limpeza da escola. Éramos divididos em grupos. Enquanto alguns lavavam o chão, outros tiravam o pó dos móveis e utensílios e os demais cuidavam da parte externa da escola, capinando ou varrendo o pátio. Foi neste modelo organizacional que cursei da primeira à quinta série, na mesma escola.

Ao finalizar a primeira etapa do Ensino Fundamental e continuar os estudos, foi necessário deslocar-me à cidade. Foi um período de dificuldades devido ao afastamento do convívio familiar, à ruptura com o meio social e ao choque com a cultura urbana. Hoje, realizando uma leitura mais crítica, concebo essa experiência como marcante e importante na minha formação por coincidir, justamente, com a entrada na adolescência, período em que o jovem busca afirmações junto aos modelos referenciais constituídos na infância. Assim concluí esta etapa de ensino.

Com a preocupação de fazer um curso que habilitasse ao exercício de uma profissão e também por pertencer a uma família² que dedicou parte de suas vidas, além da agricultura, a ensinar/alfabetizar crianças na zona rural, seduzida pela profissão docente, optei pelo Curso de Magistério.

Convivendo com professores no contexto familiar, a escolha dessa profissão pareceu-me natural. Motivada pelas conversas que ouvia vi despertar meu interesse pelo exercício da docência. Hoje, ao rememorar esses fatos, tenho certeza de que fiz a escolha certa. Já estou nesta profissão há vinte anos, atuando nas séries iniciais na zona rural, boa parte deste tempo em escolas multisseriadas.

Com o ingresso no curso de Magistério, na década de 80, pensava que encontraria *receitas* para exercer a docência. No entanto, o currículo oferecido pelo sistema educacional deixava lacunas. Segundo meu ponto de vista, unicamente as

² Profissão de meu avô, mãe e tios.

aulas de didática tinham significado, pois os conhecimentos ali desenvolvidos tinham relação direta com a prática de sala de aula. Estava diante de um ensino reprodutor, que formava professores *transmissores e tecnicistas*, e não colaborava para mudanças no sistema, embora o período anunciasse alterações significativas na estrutura educacional.

Durante o curso de magistério participava de palestras e encontros, por acreditar que complementavam a instrução que recebíamos. Nessas ocasiões eram repassados *modelos* que possibilitavam mudanças no exercício da profissão, mas, em contrapartida, sentia-me sem subsídios para dar outros rumos ao futuro trabalho em sala de aula. Tampouco encontrava no cotidiano escolar abertura para reflexão sobre novas alternativas.

Realizei o estágio em escola de zona urbana. Nessa ocasião percebi de fato a vantagem de ter aprendido a *saber-fazer*, pois a metodologia para o trabalho escolar, naquele tempo, era pautada pela repetição de modelos, e isso havia aprendido muito bem. Também constatei a diversidade entre alunos da zona urbana e rural, as quais me fizeram *sonhar* em ser professora no meio rural.

Hoje, pensando em como eram ministradas aquelas aulas, observo que o ensino baseava-se na repetição, com exercícios que priorizavam as questões de identificação. O ensino dos conteúdos era fragmentado, de forma que um assunto não se relacionava com o outro. A partir de estudos sobre as tendências pedagógicas que influenciaram a educação, realizados no curso de graduação, compreendi que o ensino na década de 80 era caracterizado por uma abordagem tecnicista. O objetivo era formar os alunos para que estes tivessem condições de disputar uma vaga no mercado de trabalho.

Ingressei na rede pública municipal como professora primária em 1988, na mesma instituição onde meus familiares haviam exercido a docência. Ao iniciar o trabalho tive a sensação de estar repetindo a mesma história. Havia chegado a minha vez de trabalhar naquela comunidade e contribuir com a educação das crianças que lá viviam.

As primeiras aulas como professora titular foram na década de 80, época em que as idéias de Paulo Freire fervilhavam no meio educacional. Ouvia-se por toda parte que a intenção era mudar o modelo de *educação bancária* que estávamos desenvolvendo nos colégios por um modelo de *educação libertadora*.

Nesta mesma década, no auge dessas discussões, vários estudiosos

publicaram trabalhos sobre educação, porém, o acesso era restrito, por dois motivos principais: o fato de viver na zona rural – distante do centro urbano e a precariedade dos meios de comunicação. Além disso, o quadro docente em pequeno número não possibilitava o afastamento, ainda que temporário, para cursos ou encontros sequenciais de formação. Somente as reuniões de núcleo³ eram o canal de comunicação no meio educacional. Importante lembrar que a maioria das escolas mantinha a mesma forma de organização de anos passados, ou seja, um professor para atender toda a demanda da escola.

Os conhecimentos recebidos no curso de Magistério foram os alicerces para estruturar os primeiros anos da carreira. Contudo, mesmo que houvesse repetição da metodologia de trabalho aprendida, lembrava do período de docência de minha mãe e de minha tia espelhando-me em suas práticas, fazendo relações entre os modelos apreendidos.

Em 1991, foram implantadas mudanças pela Secretaria Municipal de Educação (SME), as quais exigiam que as turmas de 5ª série, em escolas rurais, fossem atendidas por professores que tivessem o curso de magistério. Nessa oportunidade fui transferida para a escola na qual havia estudado, quando passei a ser colegas de minhas antigas professoras, incluindo a minha mãe.

Através da remodelação do sistema de políticas educacionais foi implantado o princípio de nuclearização⁴, promovendo minha segunda transferência de local de trabalho em agosto de 1995. A partir desse ano, atuando em escola-núcleo, trabalhava com uni-docência, o que viabilizou a participação mais efetiva em reuniões pedagógicas, cursos complementares, congressos, oficinas, palestras e seminários, ampliando deste modo saberes para fundamentar minha prática e manter-me atualizada.

Pelas influências do meio escolar sempre estive em desassossego com a qualificação pessoal e profissional. Essas condições me instigaram sempre à reformulação de conceitos, ampliando conhecimentos que me impulsionaram para o desafio de cursar Pedagogia (1998-2001), habilitação em Pré-Escola e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, seguida de Especialização e atualmente Mestrado.

³ Reuniões de núcleo eram encontros mensais organizados pela Secretaria Municipal de Educação de Pelotas que objetivavam discussões em torno das mudanças educacionais.

⁴ O movimento de nuclearização significou o fechamento de escolas multisseriadas e a reestruturação destas em escolas-núcleo que abarcavam todas as séries do Ensino Fundamental.

O período em que cursei Pedagogia foi um dos mais importantes tanto para a minha vida pessoal quanto profissional. Foi um espaço-tempo em que refleti muito através de discussões e estudos realizados, desenvolvendo perspectivas para repensar a sala de aula e a escola. A partir da graduação esclareci alguns porquês acerca da educação, fundamentando minha prática fazendo relação com a teoria. Assim como na época do Magistério, continuei freqüentando atividades complementares para meu aperfeiçoamento.

Relembrando essa etapa da minha formação recorro a atuação de alguns professores que demonstravam preocupação em preparar-nos para a realidade da sala de aula e os enfrentamentos cotidianos que a docência apresenta. A metodologia diversificada utilizada pelos mesmos tornava-se facilitadora da aprendizagem, propiciando a interação entre o grupo. Os textos eram interessantes e traziam questões polêmicas que exigiam nosso posicionamento sobre a temática. O comprometimento e a motivação que docentes do curso tinham com suas aulas contagiaram-me e ajudaram na trajetória formativa vivida durante aquele período. Esses professores são os modelos que sigo hoje.

É no meu fazer pedagógico que acontecem os conflitos em torno da realidade social, necessitando, então, ação efetiva neste meio. Várias vezes tentei responder a perguntas como: o que representa o ensino para essas crianças da zona rural? De que forma, ao ensinar, posso contribuir para que elas tenham acesso ao mundo urbano sem serem *engolidas* por ele? O que representa a educação em escolas rurais dentro do contexto brasileiro, que possui uma extensão rural que dá inveja a muitos países? De que forma a escola está contribuindo para a formação do aluno para a cidadania? Nesse sentido, concordando com Stenhouse (2003), considero a sala de aula, mais do que um local de trabalho, um *laboratório* de experimentação e pesquisa que pode contribuir para pensarmos em alternativas para a melhoria do processo.

A educação, suas práticas e vivências, bem como a formação de professores, são temáticas que venho estudando ao longo de minha vida acadêmica. Com a pesquisa, encontrei uma forma de uní-las, especialmente buscando envolvimento com trabalhos que valorizem as ações e saberes de docentes da zona rural que não tiveram a formação acadêmica, ou seja, professores leigos.

Histórias de vida de *antigos* professores sempre me encantaram, talvez

pelas afinidades com suas trajetórias e pelas relações que faço entre elas e a minha. Em nossas conversas partilho sonhos, emoções e responsabilidades como se me transportassem ao passado e às escolas em que viveram suas experiências cotidianas. Conhecer essa realidade ajuda-me a compreender a *história* da educação na zona rural.

Algumas destas histórias alicerçaram o trabalho realizado na conclusão do Curso de Especialização, intitulado *A alfabetização na zona rural: uma construção em três gerações*⁵. Embora tenha tido como foco a forma como professores alfabetizavam, as entrevistas revelaram-me outras questões, que envolviam práticas e saberes construídos durante suas trajetórias. Percebi que os achados da pesquisa concluída sugeriam outros aspectos importantes a serem desvelados, os quais *suleam* a presente pesquisa.

Comecei a freqüentar o Curso de Mestrado em Educação como aluna especial, na expectativa de fazer, posteriormente, a seleção e poder cursá-lo regularmente, o que aconteceu no ano de 2006.

⁵ O referido artigo encontra-se publicado na *Revista Alfabetização e Letramento*. Pelotas, FAE/UFPEl, v. 1, n. 1, 2004, p. 38.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

*“Era preciso, por isso mesmo,
começar a pensar em caminhos...”*
(Paulo Freire, 1978)

A opção por pesquisar a trajetória docente de professores leigos de escolas rurais de Pelotas conduziu-me a procedimentos metodológicos que caracterizam a linha qualitativa de pesquisa.

Na abordagem qualitativa, a realidade não pode ser quantificada; o mundo dos significados das ações e relações humanas não é captável em dados numéricos e estatísticos, não havendo, portanto, a preocupação em quantificar. Minayo (1994) explica que em pesquisas qualitativas a preocupação dos pesquisadores é

[...] compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis. (p. 24)

Além disso, a ótica que *suleou* o presente trabalho é de que a pesquisa não é uma realidade definitiva, nem dogmática, embora não prescindia do rigor para um trabalho profundo. Vale lembrar o que diz Oliveira (1998, p. 17), quando estuda a importância do método na construção da pesquisa em ciências humanas:

O método não representa tão-somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possível as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador.

Esta pesquisa foi conduzida no sentido de investigar a trajetória e as práticas pedagógicas narradas por professores leigos aposentados que atuaram em

escolas rurais, considerando que essas histórias forneceriam subsídios para melhor compreendermos o seu processo de formação pessoal e profissional ao longo do tempo. Ao ouvir histórias de pessoas-fontes, estava creditando a elas, enquanto indivíduos, uma valiosa contribuição para o entendimento da realidade investigada.

Conforme Bosi (1979), as histórias de vida⁶ esclarecem experiências, acontecimentos, trajetórias e relações concretas vivenciados pelo depoente em sua trajetória, significativos na sua construção pessoal e profissional, aparentemente esquecidos, mas que oportunizam elucidar algumas escolhas e atitudes assumidas.

Josso (2004, p. 48), diz que “falar das próprias experiências é, de certa maneira, contar a si mesmo sua própria história, as suas qualidades pessoais, o valor que se atribui ao vivido”. Nesta perspectiva, a fala dos professores tem o sentido de recuperar seus processos vividos na docência. Ao relatar fatos vividos, as pessoas reconstroem a trajetória percorrida dando-lhe novos significados.

Cunha explica que a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito; dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. A autora também elucida que trabalhar com narrativas na pesquisa é “partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do pesquisador como dos sujeitos da pesquisa. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta” (2006, p. 3).

Porém, de acordo com o exposto, cabe salientar que o trabalho desenvolvido em torno do resgate da experiência não deve ser confundido com o trabalho do historiador preocupado com a reposição da *verdade* dos fatos da História. Enquanto os historiadores procuram observar e registrar as marcas e as experiências passadas para contextualizá-las no espaço e no tempo da sua produção, o trabalho de resgate das experiências profissionais, através das narrativas de trajetórias de professores, procura desenvolver dispositivos de *escuta e de interpretação* das experiências passadas e dos saberes a elas associados.

Como nos explica Correia (2003, p. 37), “narrar não é descrever, é reescrever. Interpretar a narrativa experiencial não é interpretar objetivamente o

⁶ No Brasil a utilização da história de vida inscreve-se sob a influência da história oral e sua introdução instaura-se nos anos 60 com o programa de História Oral do CPDOC/FGV (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas), com o propósito de colher depoimentos da elite política nacional, demarcando produções/expansão nos anos 90, inclusive com a criação e influência exercida pela ABHO (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISTÓRIA ORAL - 1994) frente a realização de seminários e divulgação de pesquisas da área.

presente com um encadeamento casual de um passado: é subjetivá-lo para projetá-lo no futuro”. Foi esse o sentido desejado de alcançar com as narrativas dos sujeitos.

Nessa direção, propus escutar e auscultar, subjetivar e re-escrever lembranças da docência contadas pelos professores leigos, na tentativa de analisá-las para melhor compreender sua prática docente e entender o processo por eles vivido no exercício da docência.

A pesquisa teve por objetivo investigar e analisar a história de vida profissional de professores leigos, através do resgate de dados que possibilitassem mostrar o desenvolvimento de seu processo de formação pessoal e profissional, construído na prática docente ao longo da carreira, sem terem formação pedagógica acadêmica para o exercício do magistério.

A principal razão que motivou o estudo foi *dar voz* aos professores que fizeram a história de comunidades rurais no que diz respeito à educação escolar, tirando-os, de certa forma, do anonimato. Atualmente, são profissionais *esquecidos*, mas que se constituem em fontes vivas de pesquisa.

2.1. Sujeitos da Pesquisa: a escolha da amostra e os procedimentos

Considerando que o presente estudo teve a intenção de resgatar histórias de vida profissional de professores leigos da zona rural, torna-se fundamental apresentar os critérios que subsidiaram a escolha dos sujeitos que fizeram parte deste contribuindo com as narrativas de suas trajetórias profissionais, bem como justificar a opção e detalhar o caminho percorrido.

A partir de um levantamento feito inicialmente, realizado por meio de conversas informais com moradores da região, procurou-se conhecer quantos e quais professores leigos estariam residindo na zona rural de Pelotas. Descobriu-se, pelo menos, cinco professores, porém, destes, apenas dois atuaram em escolas situadas no 8º distrito – local onde tinha a preferência em fazer a pesquisa, pois é nele que está localizada a Escola onde atuo.

Os dois professores atenderam aos principais critérios desta pesquisa: ser professor leigo e ter desenvolvido toda a docência em escolas primárias na zona rural, do município de Pelotas, conforme o quadro a seguir:

Sujeitos	Idade	Local de trabalho	Nível de escolarização	Início do magistério	Tempo de docência
Frederico Dickel	87	- Escola General Osório - Colônia Santa Eulália; fundada pela Comunidade Evangélica de Confissão Luterana.	1º grau incompleto	1947	31
Wilma Olinda Schiller Konradt	75	- Escola Ipiranga -Colônia Chicuta Oliveira, Escola Princesa Isabel - Colônia Santa Belmira e, Escola Marquês de Alegrete - Colônia São Manoel; fundadas por Comunidades Luteranas Independentes; - Escola Júlio de Castilhos - Colônia São Manoel; Fundada pela Comunidade Evangélica de Confissão Luterana. - Escola Ernesto Böher - Colônia Santa Helena; Fundada pela Comunidade Episcopal Anglicana.	1º grau incompleto	1960	27
Observações: Todas estas escolas eram multisseriadas e atendiam alunos, em sua maioria, filhos de colonos imigrantes e afro-descendentes que não tinham acesso à escola; em meados da década de 1990, as escolas General Osório, Júlio de Castilhos, Marquês do Alegrete e Ernesto Böher foram desativadas pelo processo de nuclarização e abarcadas pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Garibaldi, no 8º distrito de Pelotas.					

Na investigação utilizamos como instrumento para a coleta de dados as *entrevistas abertas ou livres*, sobre as quais Thompson (1992, p. 258) esclarece:

uma entrevista livre em seu fluir fica mais forte quando seu principal objetivo não é a busca de informações ou evidências que valham por si mesmas, mas sim fazer um registro “subjetivo” de como um homem, ou uma mulher, olha para trás e enxerga a própria vida, em sua totalidade, ou em uma de suas partes. (...). Assim, quanto menos seu testemunho seja moldado pelas perguntas do entrevistador, melhor. Contudo a entrevista completamente livre não pode existir. Apenas para começar, já é preciso estabelecer um contexto social, o objetivo deve ser explicado, e pelo menos uma pergunta inicial precisa ser feita.

Assim sendo, as narrativas dos professores sobre sua experiência, a partir dos questionamentos e provocações feitas, constituíram-se no material de análise. Os relatos escritos e transcritos possibilitaram apropriações para um estudo pormenorizado dos distanciamentos e das aproximações de cada trajetória buscando, também, entender:

- a) como e sob que condições veio a se constituir o professores leigo na zona rural?
- b) que práticas docentes permitiram ir instituindo esses professores?

c) que indícios nos possibilitam pensar sobre as trajetórias como um processo formativo?

2.2. Caminho metodológico

É importante apontar as etapas que auxiliaram nesse percurso.

Na primeira fase da pesquisa foram mapeados quantos e quais professores fariam parte da amostra. O critério para as escolhas foi o sujeito ter sido professor leigo, com toda a sua trajetória profissional em séries iniciais do ensino fundamental em escolas rurais.

Na segunda fase da investigação os dois interlocutores escolhidos foram sensibilizados para que a narrativa transcorresse dentro de uma relação de atenção mútua entre o pesquisador e sujeitos com os quais conversei. Para isso conversamos informalmente com o professor e com a professora, que vivem no 5º e 8º distritos de Pelotas, respectivamente, e que se enquadravam nos critérios pré-estabelecidos. De imediato foram informados da natureza da pesquisa, dos objetivos e do porquê de terem sido selecionados para compor o quadro da amostra.

Na terceira fase, no ano de 2007, teve início o processo de ouvir/ conhecer esses professores através das narrativas orais e escritas de suas experiências profissionais para, posteriormente, produzir interpretação/reflexão sobre as mesmas.

Os dados foram recolhidos em encontros, através de gravações e de anotações em diários. Tive a possibilidade de recorrer a algumas fontes documentais⁷ como boletins, cartilhas, normas e, até mesmo, imagens/fotografias que ofereceram registros de acontecimentos relatados pelos professores, denunciando a existência de histórias ainda escondidas em algum lugar de suas memórias.

Por último, a quarta fase caracterizou-se pela análise e interpretação dos dados de modo a relacioná-los com o que a teoria aponta.

Saliento que as realidades foram desveladas/reveladas através de uma busca dinâmica das vivências e experiências significativas ocorridas em seus processos de formação singulares e das implicações que estas tiveram na sua vida pessoal e profissional. Segundo Chartier (1990, p.27), os processos de formação

⁷ As fontes documentais utilizadas nesta pesquisa pertencem ao acervo pessoal de cada um dos

são produzidos historicamente e "esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido", rompendo com a idéia de um sentido único. Ao recuperar a voz desses professores, seu ambiente sócio-cultural e suas experiências de vida, são resgatados aspectos relevantes de suas práticas profissionais.

3. EDUCAÇÃO E ESCOLAS RURAIS: um breve *recorrido* pela história

*Olha, onde outrora se erguiam os gigantes da floresta
Onde só com dificuldade se atravessava a mata espessa,
Onde um caminho somente com a dificuldade os caçadores achavam
Quando perseguiam com zelo a caça:
Hoje nos saúda na orla da floresta
Uma escola. Vós a vistes?*

(Conrad Rösel)

De acordo com o histórico recuperado por Romanelli (1982), Calazans (1993) e Ribeiro (2007), a respeito da educação em escolas rurais no Brasil é possível conhecer e compreender o movimento de evolução que ocorreu. Elementos como: colonização, regime de escravidão, latifúndio, e atividades econômicas primárias, envolvendo agricultura e extrativismo vegetal, voltadas para o comércio de exportação, foram apontados por influenciarem diretamente esse processo.

Autoras explicam que o discurso dominante para a educação rural entre as décadas de 40 e 70 enfatizava a *idéia de homem rural* como aquele que, *sendo da roça, não possuía necessidade de qualificação*. Esse é um dos motivos que poderia explicar o fato de o ensino em escolas na zona rural ter se restringido, por longo período, tão somente à alfabetização e ao ensino de cálculos.

A afirmação das autoras nos remete à necessidade de melhor compreender o tratamento dado à educação rural no Brasil no decorrer da história.

3.1. Os discursos e os projetos para a educação rural no Brasil: 1920-1970

A educação rural surgiu, no Brasil, por volta de 1920, quando o deslocamento rural-urbano aumentou demasiadamente e começou a representar uma ameaça para a estabilidade social. Frente à crescente migração, os discursos políticos anunciavam a necessidade de criar escolas integradas às condições da zona rural com o objetivo de promover a “fixação” do homem ao campo. Ao mesmo tempo, o grupo industrial, que se sentia ameaçado pelo “inchaço” das cidades – por se considerar impossibilitado de absorver a mão-de-obra que aumentava –, acabou por aderir à corrente dos ruralistas. Interessante salientar que a mesma campanha que anunciava a necessidade de criar escolas na zona rural unia dois grupos com interesses opostos: o agrário e o industrial.

Todavia, embora o discurso anunciasse a necessidade da criação de escolas na zona rural, o autoritarismo da política que marcou a década de 20, aliado ao desinteresse das oligarquias rurais em difundir o ensino, foi determinante para manter as precárias condições de funcionamento das escolas. As verbas destinadas à educação eram insuficientes e havia interesse por parte da elite dominante em manter aquela situação, como explica Maia (1982).

O debate sobre educação rural ressurgiu nos anos de 1930, devido à mudança no quadro político dirigente do país e em decorrência da intensificação das migrações, agravadas pela queda dos preços mundiais de produtos agrícolas como, por exemplo, o café. Assim, a defesa da educação rural é retomada como tentativa de promover a volta ao campo (ROMANELLI, 1978, MAIA, 1982).

O movimento ruralista desencadeado no período dos anos 30 era comprometido com a manutenção do *status quo*, fato que contribuiu para que a contradição cidade-campo fosse entendida como algo *natural*, ajudando, assim sua perpetuação. Naquele contexto, a *missão* do professor rural era a de demonstrar as *excelências* da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana. Na escola rural deveriam ser ensinados conhecimentos básicos, pois se o aluno fosse para a cidade teria as habilidades mínimas necessárias para poder competir com as pessoas urbanas. Era preciso alfabetizar, porém sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo. (MAIA, 1982,

p. 28).

As idéias do *ruralismo pedagógico*, vigentes desde a década de 20, ainda permaneciam na década de 40, e o discurso continuava com a pretensão de fixar o homem do campo à terra. Na perspectiva dos preconizadores desse ideário, a escola rural deveria ser “um aparelho educativo organizado em função da produção”, como explica Calazans (1993, p. 27). Salienta a autora que o ruralismo pedagógico enfatizava que a educação

ruralizasse o rural, através de uma nova escola que, adaptada às exigências do campo, prendesse o camponês à terra, formando-o convenientemente no amor à Pátria e em função da produção. Inestimável seria o alcance social dessa providência, destinada a preservar o espaço urbano da ação deletéria das desordens sociais.

É importante ressaltar que a escola rural era lembrada nos discursos oficiais quando a cidade e sua economia entravam em crise, não conseguindo absorver a mão-de-obra; ao mesmo tempo, não era defendida como um fim em si mesma, mas como instrumento para outros fins sociais como, por exemplo, defender-se a educação rural para fixar o homem no campo, evitar “invasão” de pessoas nas cidades, etc.

Em coerência com tais características, os projetos educacionais elaborados para as áreas rurais eram sempre propostos como específicos e diferentes dos projetos de educação do homem brasileiro comum, como explica Arroyo (1982). Salienta esse autor que os conteúdos eram propostos “adaptados à especificidade da cultura rural”. Dava-se ênfase à educação adaptada ao meio, ligada à vida, orientada a resolver problemas concretos ou conflitos específicos. Este sentido prático da educação rural limitou, igualmente na origem, todos os projetos oficiais de educação do homem do campo. Em nome do ensino prático, adaptado à vida e aos trabalhos a que estavam entregues as populações rurais, a escola nem levou grande cultura intelectual e nem sempre cumpriu o mínimo: sua finalidade de alfabetização, conforma elucida Arroyo (1982).

No âmbito das discussões que demonstravam as precárias condições de desenvolvimento do ensino de 1º grau, em 1945, foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário que previa apoio financeiro do governo central para os estados nacionais. No entanto, mesmo com a criação do Fundo, em relação à zona rural

permaneceram determinados fatores como concorrentes para a baixa produtividade do ensino, expressa pela alta taxa de evasão e repetência, pelo nível de qualificação dos professores – quase todos leigos – e pela precariedade das instalações escolares, como conta Maia (1982, p. 28).

Provavelmente, os ideais do ruralismo pedagógico estavam embutidos nos conteúdos dos programas propostos por diferentes agências⁸ para desenvolver o meio rural brasileiro, como explica Calazans (1993, p. 27). Continua a autora dizendo que o estudo da estratégia da presença norte-americana no Brasil naquele período, principalmente em 1950, assim como toda a política educacional brasileira para o campo, tornam-se ininteligíveis se considerados programas *per se*. As instituições americanas são elos de uma cadeia, ou melhor dizendo, são peças de uma mesma engrenagem acionadas segundo critérios bem definidos. Nessa lógica os *pacotes*, que chegavam prontos e acabados, eram moldados por outras realidades, não sendo questionada a adaptabilidade de seus métodos e conteúdos à realidade brasileira. Percebe-se que tampouco a tradição brasileira de investigação e debate sobre questões rurais nacionais era chamada a intervir ou, pelo menos, chamada para operar as mediações indispensáveis à adaptação de tais programas à realidade local.

A educação no meio rural, além de ter sido atacada pelos “pacotes”, também foi afetada pela chamada modernização no setor rural, que transformou os padrões culturais e, conseqüentemente, o modo de vida das pessoas. Os anos 50 e 60, especialmente, foram marcados pela chegada de empresas capitalistas no país com a intenção de explorar também as atividades rurais, alterando ainda mais o modo de vida das populações.

O que se observa é que havia uma crença na modernização das relações de produção e no trabalho na agropecuária brasileira, que traria a necessidade de modernização da vida rural e a conseqüente valorização da escola. Elucida Arroyo (1982) que “o abandono crônico da escola rural encontrará um remédio, desde que a

⁸ Na tentativa de *impulsionar* a educação rural alguns projetos subsidiados por meio de acordos entre o governo brasileiro e instituições internacionais, principalmente norte-americanas, foram implantados entre as décadas de 40 e 50 com o intuito de envolver as comunidades rurais. Podemos citar como exemplos: Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR), ambos desenvolvidos no período da Guerra Fria e, na conjuntura nacional, principalmente no período desenvolvimentista do governo Kubitschek. Ainda: Campanha de Educação de Adultos, Serviço Social de Educação Pública (SESP), Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), entre outros (CALAZANS, 1993, P. 22-23).

escola passe a ser uma agência necessária ao processo de modernização capitalista das relações de produção e trabalho no campo”. Continua o autor explicando que “o abandono da escola rural estaria associado ao baixo índice de desenvolvimento das forças produtivas no campo e ao predomínio de uma agricultura e de uma sociedade tradicionais”. Aponta, ainda, que

este tipo de diagnóstico vai mais ao fundo do problema e vê o atraso do campo e o tradicionalismo do homem rural como a explicação para o abandono da escola e para o malogro de tantos projetos que, apesar de bem intencionados, teriam fracassado pela resistência do tradicionalismo sócio-econômico e cultural predominante na sociedade agrária. (ARROYO, 1982, p. 4)

É significativo constatar que a defesa da cultura e dos valores do homem do campo é proclamada quando a lógica empresarial penetra com nova ética econômica – o valor mercantil da terra, do trabalho, do tempo, do lazer e do próprio homem – nas relações de produção, de comercialização e de trabalho no campo.

Conforme Queiroz (1976), este modelo de social caracterizava

“sociedade agrária”, na qual já existe a cidade como centro político-administrativo que organiza e domina o meio rural, sendo, porém, por outro lado inteiramente dominada e delimitada por este, já que dele depende estreitamente no que toca ao abastecimento; não podendo ultrapassar demograficamente os limites por estes impostos, a cidade é essencialmente consumidora dos produtos do campo, e este é o verdadeiro produtor (p.161).

Pontua Calazans (1993, p.29) que depois de 1960, os Estados Unidos passaram a se interessar por desenvolver programas de ajuda financeira e assistência técnica na América Latina, entretanto sem preocupação com projetos educacionais. Explica a autora que, em relação à educação, poder-se-ia dizer que ela era planejada, estruturada e realizada a partir das necessidades educacionais de cada região. As exigências de planejamento e efetivação da educação rural estavam correlacionadas à política do desenvolvimento e transformação das estruturas do setor primário. Entretanto, salienta a autora que em “âmbito nacional, as décadas de 60 e 70 foram de proliferação assustadora de programas para o meio rural” (CALAZANS,1993, p. 32).

Em sua análise sobre documentos datados entre os anos 60 e 70, destaca

alguns pontos de discussão em torno das concepções que nortearam os programas para o meio rural, enfatizando que

Educação que se propõe a ser fator de desenvolvimento, e que, de forma programada, inclui-se numa planificação global, tem de estar atenta às solicitações feitas pelas estruturas específicas já implantadas, equipando-se para uma capacitação específica de quadros; e também voltada para a criação de uma mentalidade tecnológica condizente com a atualização do homem no que diz respeito às relações da economia moderna (CALAZANS, 1993, p. 35).

Tomava-se, de acordo com a autora, o conceito de desenvolvimento como um processo de mudança cultural para um “melhor estar das comunidades humanas no decurso do tempo”. O conceito de “melhor estar” se aplicava a uma mudança do ponto de vista cultural, no comportamento dos consumidores, assim como do ponto de vista econômico. Nessa perspectiva, explica que o processo de desenvolvimento só podia ser entendido quando considerado em relação ao homem, sendo ele o agente da criação e mobilização de todos os fatores implicados no processo. Daí a necessidade de capacitar o homem para assumir esse papel propulsor do desenvolvimento. Nessa direção, o papel da educação era o de propor elementos para que o homem, ao invés de subordinar-se, ingressasse no mundo inovado e se situasse nele como no seu mundo.

O desenvolvimento rural das décadas de 60 e 70 tornou-se, assim, um instrumento ou meio para provocar mudanças sociais na realidade rural. Os pressupostos e as estratégias dos programas educacionais a partir da década de 70 ficaram comprometidos com as estratégias dos planos nacionais, que repetiam nas regiões os mesmo esquemas diretivos e centralizadores (CALAZANS, 1993, p. 37).

Como esclarece Arroyo (1982), as propostas que defendiam a especificidade da escola rural e sua adequação cultural na verdade encobriam, sob fórmulas culturalistas atraentes, problemas estruturais reais entre cidade-campo e as próprias relações estruturais de exclusão no campo.

Em alguns documentos⁹ que faziam parte dos planos setoriais para a educação na década de 70, encontravam-se algumas recomendações para a escola rural, como por exemplo os itens seguintes citados por (MAIA, 1982, p. 29): *a escola*

⁹ Plano Setorial de Educação e Cultura (1975 – 1979); Documento elaborado pelo MEC: “Educação para o meio rural – ensino de 1º grau – Políticas e Diretrizes de Ação (1979)”.

não pode negar o mundo rural, onde o trabalho constitui um valor, e o trabalho infantil, além de ser uma necessidade, é um valor social; [...] o ensino ministrado na zona rural tem que ser apropriado a essa realidade; [...] a escola da zona rural deve ser uma agência de mudança.

Segundo esta autora, que algumas constatações, como a formação urbana dos professores e a escassez do material didático, sugeriam o desconhecimento da situação, a omissão proposital de dados ou uma tentativa de minimizá-los. Salienta que no Nordeste, naquele período, a maioria dos professores na zona rural tinha até quatro anos de escolaridade, quando a tinha; assim, conclui que o problema não estava na formação urbana propiciando a transferência de valores inadequados, mas no fato de que não havia nenhuma formação. Enfatiza, também, que recomendava-se que a escola respeitasse a realidade e se transformasse em agência de mudança, embora mantivesse o trabalho do menor que, afinal, tinha valor social.

O aproveitamento da mão-de-obra infanto-juvenil (menores de 15 anos) como força de trabalho não assalariado é outro fator importante a ser considerado quando nos referimos à educação rural: os menores que viviam no meio rural participavam das atividades juntamente com a família ou, em alguns casos, dependendo de algum regime de posse de terra (proprietários, parceiros, arrendatários e colonos), eram presença notada em todo o tipo de atividade agrícola (ANTUNIASSI, 1983, p. 29).

Ao descrever a organização do trabalho rural familiar, Albersheim (1962, apud ANTUNIASSI, 1983) diz que:

O colono planta não só para seu próprio consumo e venda do excedente, como também para prover a alimentação de seus animais (...) Os filhos começam muito cedo a ajudar os pais, embora haja certo cuidado em não sobrecarregá-los com tarefas por demais pesadas, até pelo menos 15 anos (p. 33).

Em relação ao trabalho dos menores nas atividades agrícolas, Fukui (1978 apud ANTUNASSI, 1983) explica que na década de 60 a organização do trabalho familiar, incluindo nela as crianças, estava assim estruturada:

A criança ajudava seus pais executando pequenas tarefas como levar água aos que trabalhavam na roça, cuidar dos bebês, etc. por volta de nove ou dez anos de idade, uma criança já trabalhava no mesmo ritmo para seus pais (p. 36).

Esta situação contribuía para o ingresso das crianças na escola com idade avançada (em torno dos 12, 13 anos), pois esperavam que irmãos mais novos pudessem vir a substituí-los em suas tarefas. Caso contrário, as crianças conciliavam as atividades de trabalho na lavoura com as da escola.

Considerando a realidade apresentada, é possível compreender a escola rural como um espaço de ensino que atendia um grupo específico: a população formada por filhos de colonos. E a preocupação era que estes tivessem formação adequada às exigências da sociedade de forma que não fossem *engolidos* por ela.

Na cadeia de produção dos alimentos o colono sempre foi o responsável por desenvolver a atividade primária; a comercialização dos produtos, porém, basicamente, foi controlada pelos *atravessadores*¹⁰, que ocupavam o espaço entre produtor e consumidor. Conforme aponta Ianni (1976), os trabalhadores rurais eram pessoas consideradas frágeis. Diz o autor que

O trabalhador rural é o elo mais fraco na cadeia do sistema produtivo que começa com a sua força de trabalho e termina no mercado internacional (...) o produto do seu trabalho se reparte por muitos, sobrando-lhe pouco (...) (p. 155).

Esse sentimento de fragilidade e também de impotência provocava os trabalhadores para a luta, reivindicando ações que contribuíssem para a mudança. Eles tinham a consciência da importância que a sua atividade exercia na sociedade e que a educação dos filhos era uma forma de provocar a mudança.

Com esta concepção de educação, dependente das necessidades da população do entorno, foi que estabelecimentos de ensino foram implantados. Estes não continham definição de planejamento adequado para a realidade social da época, visto que eram escolas instaladas sob o modelo urbano. A escola limitava-se a ofertar ensino com conteúdos básicos, isto é, com função de transmitir aos alunos

¹⁰ Termo utilizado para designar as pessoas que adquirem a produção do trabalhador rural e vendem

informações que lhes fossem *supostamente* suficientes para lidar com as situações do cotidiano na roça. Mesmo assim, a população rural sempre a desejou.

Veiga (2002), ao tratar sobre esse assunto, diz que

Não se trata, longe disto, de urbanizar o “rural”, mas de articulá-lo e integrá-lo ao conjunto da sociedade, de forma a assegurar a intensidade dos contatos sociais, que são elemento fundamental da melhoria da qualidade de vida. [...] O que se pretende é que o brasileiro que vive no meio rural não seja estigmatizado por esta condição de rural e que não precise deixar o campo para ser reconhecido como cidadão pleno (VEIGA, 2002, apud VANDERLEY, 2003, p. 3)

A situação atual mostra que há um *abafamento* do mundo rural em favor do modelo urbano, como sendo este último o único a ser seguido para a qualificação da vida. Observa-se que existe pouca articulação entre esses dois mundos paraecendo que há mais uma invasão cultural urbana. Exemplos disso podem ser observados no modo de vida, hábitos e costumes vividos pela população rural refletidos nos seus filhos que hoje ocupam os bancos escolares.

É importante evidenciar o que diz Arroyo (1982) quando se refere ao tratamento dado à educação rural:

Notamos nestes fatos históricos algumas das características da escola rural no conjunto da história da educação brasileira. Em primeiro lugar, constatamos que há períodos longos de esquecimento e momentos curtos em que o problema do homem do campo é retomado. Neste sentido, falamos em abandono lembrado, pois a escola rural sempre representou um apêndice no limitado espaço dos projetos sociais; uma espécie de terra além das fronteiras e dos interesses dos centros de poder (ARROYO, 1982, p. 1).

Outra característica que se pode apontar é que o homem do campo, quando lembrado, entra no conjunto das chamadas populações desfavorecidas ou carentes, para as quais são projetadas ações especiais, compensatórias e assistenciais, a fim de suprir carências de saúde, alimentação, educação, integração social.

O que se pode perceber é que as conseqüências deste tipo de “lembança” do homem do campo entre as categorias sociais condicionaram sempre, na origem, os limites de toda política de educação rural.

Os estudos de Arroyo sobre a educação rural apontam que uma distinção entre necessidades ou carências básicas e direitos sócio-políticos básicos mudaria qualitativamente o sentido dos programas para a escola rural.

Para este autor é importante que se opte

entre continuar tratando o homem do campo como um carente crônico que precisa ser alimentado, curado, informado, integrado, educado, ou passar a tratá-lo como um cidadão-trabalhador historicamente excluído dos direitos básicos, que vem tomando consciência dessa exclusão e se organiza na reivindicação de seus direitos (ARROYO, 1982, p. 5).

Os pais que põem seus filhos na escola não esperam que esta lhes ensine habilidades, bons hábitos ou atitudes: esperam, antes de tudo, que lhes ensine a ler, escrever, contar, que lhes dê o que eles, pais, não podem transmitir. A luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica.

3.2. Estudos sobre a educação rural no Brasil.

Pensar a educação rural além de alertar para as necessidades que este espaço demanda, pois é pensar na idéia de exclusão, de ausências, de insuficiências¹¹, pode tornar-se, também, um campo de possibilidades e de discussões para novas contribuições.

O estudo de Damasceno (2006) possibilita a visualização de um mapeamento e algumas discussões sobre a realidade da educação rural no Brasil. Entretanto, é importante salientar que o estudo em questão é referente ao período de 1980 a 1990. De acordo com a autora, não existem muitos estudos divulgados sobre a educação rural¹², situação essa que ela explica através de fatores tais

¹¹ A esse respeito ver “Estudo Sobre A Educação Para A População Rural No Brasil” - Preparado por Eliane Dayse Pontes Furtado - PhD, professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – Brasil. Este trabalho levanta e discute dados sobre a educação para a população rural na busca de entender seu contexto, analisar suas possibilidades e tentar contribuir para a elaboração de políticas públicas.

¹² A proporção média é de 12 trabalhos na área da Educação Rural para 1000, nas demais áreas da

como: 1) A sociedade capitalista e seus interesses não valorizam e nem incentivam os estudos e/ou pesquisas nesse campo, pois as políticas são definidas em função do poder de barganha dos setores economicamente envolvidos e não pelo percentual das necessidades de certos grupos ou classes; 2) O preconceito existente no sentido de que o trabalhador rural não precisar ter escolaridade completa contribui para que a educação rural seja deixada em segundo plano nos estudos e nas pesquisas desenvolvidas sobre a educação; 3) A questão geográfica torna-se um empecilho para o desenvolvimento de pesquisas sobre a educação rural, pois realizar pesquisas na zona do campo demanda mais / maiores investimentos se compararmos com pesquisas que são desenvolvidas na zona urbana, onde os acessos de comunicação e transporte são facilitados pela infraestrutura.

Fatores como os acima mencionados ajudam a deixar no esquecimento a educação em escolas no campo; conseqüentemente, sem estudos sistematizados não se chama a atenção do governo para investir nessa área e tampouco mostra-se a importância desse setor para o desenvolvimento do país. Salientamos, em contrapartida, nosso entendimento de que as interferências do processo de industrialização da zona urbana e a possibilidade de modernização na zona rural produzem uma realidade de desigualdades sociais. As conseqüências que se avizinham são das mais diversas ordens e podem provocar, um pouco por todo o lado, o surgimento de movimentos sociais contra-hegemônicos. Pode-se perceber um deslocamento entre o mundo rural e o mundo urbano causando, por conseguinte, o encontro e o choque entre valores e referências desses dois mundos, distintos entre si em suas concepções.

Analisando as temáticas privilegiadas pelas pesquisas realizadas em períodos mais recentes é possível perceber que existe preocupação por parte de alguns estudiosos com o desenvolvimento de estudos voltados para a área de educação popular e movimentos sociais com ênfase à zona do campo. Isto nos remete a pensar sobre a importância que assumem movimentos contra-hegemônicos no sentido de alertar sobre as realidades que vivemos e aquelas que pretendemos ter.

No contexto em questão, percebemos que os movimentos sociais têm contribuído com a construção de espaços alternativos de educação, pois as práticas educativas são “pistas para a solução dos problemas existentes na escola. O processo de constituição dos movimentos e o estudo do conjunto de ações que seus atores desenvolvem para a construção da sua identidade como sujeitos coletivos, é gestado no cotidiano” (DAMASCENO, 2006, p.7).

Podemos dizer, assim, que essa estratégia tem mostrado a importância do “conjunto dos saberes gerados historicamente pelos atores sociais em suas práticas produtivas e políticas” tendo em vista as condições de vida e de trabalho. Importante também é considerar os “condicionantes estruturais e conjunturais que produzem e reproduzem as ações educativas”, como salienta Damasceno (2006, p. 7).

Os estudos divulgados mostram que a educação rural apresenta sérios problemas desde a criação das primeiras escolas rurais, pois alertam que a escola rural foi planejada seguindo parâmetros adequados à zona urbana. Para Willis (1991, apud Damasceno, 2006, p.6) “a escola do meio rural parece tão alienada do seu meio quanto o são também as escolas urbanas para as classes populares”.

A realidade que se apresenta aponta para as discrepâncias existentes entre os interesses do Estado e da sociedade beneficiária¹³, confirmando que as escolas rurais não atendem aos anseios da população que a utiliza.

A escola é reconhecida pelas comunidades da zona rural como uma instituição responsável pela socialização de saberes universalizados. Nessa perspectiva, acreditamos que é preciso torná-la um meio que atenda à população rural e contribua para o seu processo de desenvolvimento emancipatório.

É possível perceber que no currículo desenvolvido nas escolas da zona rural aparece, mais visivelmente, a distância entre a realidade na qual estão inseridos alunos que freqüentam a escola e a realidade que precisam entender a partir dos livros didáticos determinados por um currículo *oficial*.

Nesse sentido, o Estado tem buscado suporte científico para sustentar políticas públicas e implementar seus programas voltados à educação rural, como ressalta Damasceno (2006), “ênfatizando a formação do professor, sua prática e

¹³ A esse respeito ver Leite (1999), Moreira (1994), McLaren (1997), Damasceno (2006); Therrien (2000).

suas condições de vida e trabalho¹⁴”.

Observa-se, pelos conteúdos dos trabalhos existentes, indícios de algumas iniciativas de mudanças em relação às políticas públicas para a educação no campo, principalmente se comparadas com estudos divulgados na década de 50¹⁵ do século passado e que estes, também, guardam pouca semelhança com aqueles desenvolvidos na década de 80 e 90. (DAMASCENO, 2006).

A partir das reflexões acerca do que disse Damasceno, recorreremos aos escritos de Paulo Freire para melhor compreender as mudanças ocorridas a partir desse período. Falar sobre educação no meio rural é falar numa população muitas vezes esquecida pelo poder dominante. Por isso, encontramos necessidade de buscar apoio nos estudos de quem se preocupou com as questões que dizem respeito às diferenças sociais, à justiça social e à transformação social. Como um dos personagens líderes na área da pedagogia crítica, entendemos que Freire escreveu desde a perspectiva de um educador, considerando a educação como um ato político.

Pensar em educação alicerçando as idéias nas suas reflexões é resgatar uma educação voltada para o humano; é desenvolver relações alicerçadas em trocas de conhecimento; e, no *chão da escola*, é perceber que professor e aluno são sujeitos ativos de um processo no qual ambos têm espaço para socializar a sua bagagem de conhecimento.

¹⁴ Damasceno explica a situação a partir dos estudos de Barreto, 1983; Spayer, 1983; Therrien, 1987, 1988; Freitas, 1990; Reis, 1992.

¹⁵ Na década de 1950 pensava-se numa educação rural voltada para a valorização do trabalho rural de forma a garantir o sentido de vocação agrícola do país.

4. O REFERENCIAL FREIREANO: Articulando Educação e *Que-fazer*es a um conceito de formação de professores

*Nenhuma formação docente verdadeira pode
fazer-se alheada, de um lado, do exercício
da criticidade que implica a promoção da
curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica,
e de outro, sem o reconhecimento do valor das
emoções, da sensibilidade, da afetividade,
da intuição ou adivinhação.
(Paulo Freire, 1996)*

A reflexão aqui realizada acerca da educação a partir dos estudos de Freire arranca de premissas expressas pelo autor quando explica que a educação representa tanto uma luta por significados quanto uma luta em torno das relações de poder. Freire mostra que a educação é o terreno no qual o poder e a política têm expressão fundamental, no qual a produção de significado, desejo, linguagem e valores inclui e responde às crenças mais profundas acerca do que significa ser humano e lutar por um futuro particular e por uma forma de vida social. A educação, nesse sentido, torna-se uma forma de ação que une as linguagens da crítica e da possibilidade, cabendo aos educadores assumirem a responsabilidade de tornar o político mais pedagógico, isto é, tornar a reflexão e ação crítica parte fundamental de um projeto social que combata as formas de opressão e que desenvolva uma fé profunda e permanente na luta para humanizar a própria vida.

Nessa perspectiva, torna-se necessário levar o professor a refletir sobre sua prática, fazer da sua experiência sua mais importante fonte de construção de saberes, partindo da análise de suas práticas para compreender as formas como enfrenta os problemas complexos da vida escolar, como utiliza seu conhecimento e como cria novos procedimentos e estratégias de ensinar e aprender. Essas reflexões implicam em levar o educador a inteirar-se em sua cultura e em sua

história e tornar-se consciente de ser e vir-a-ser-no-mundo. Implicam, também, em fazer o professor mergulhar no mundo da sua experiência e sentimentos, em um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais, ao mesmo tempo em que deve perceber, a partir de uma compreensão teórica, o que está se dando no mundo da objetividade (FREIRE e SHOR, 2003).

Para Freire, qualquer ação docente deverá estar assentada em dois princípios básicos: o primeiro refere-se à reflexão sobre o homem e a sua *vocação* na busca de afirmar-se como sujeito da história; o segundo associa-se à posição que ele assume como homem na história e nas suas ações no mundo. Toda e qualquer ação educativa, na concepção de Freire, deve ser um ato político que ajuda o homem a tomar consciência de sua posição no mundo e a libertar-se de sua consciência oprimida, para participar, de forma ativa e criadora, da história e da transformação da realidade na qual está inserido. O ato de ler o mundo por meio da palavra possibilita ao homem a redescoberta de seus próprios valores e o encontro com outros homens, em busca da libertação das forças que os oprimem.

O pensamento e as reflexões de Freire estão enraizadas na categoria do *ser*, colocando ênfase no homem como um ser de relações. Essa relação dialógica do homem-com-o-mundo envolve uma dimensão de compromisso, superando a postura de mera inserção física como ser-no-mundo.

Freire destaca, também, a curiosidade como elemento fundamental para que a prática assuma um caráter especulativo no sentido de promover a reflexão crítica por parte do professor, quando afirma que:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.(FREIRE, 1996 p.32)

Esta idéia nos remete ao conceito da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”. De acordo com Freire o homem é um ser inconcluso através do movimento permanente de ser mais:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo facto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997 p. 20)

Marcelo García (1999), por sua vez, explica que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas e mostra a importância de o professor assumir-se como protagonista na construção de alternativas para suas ações, como alguém que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas, que influenciam a sua atividade profissional. Segundo este autor, é preciso “considerar-se o professor como ‘um sujeito epistemológico’, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática” (GARCÍA, 1999 p. 47). Corroborando essa ideia, Freire afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A formação docente, a partir de um contexto de práxis, na perspectiva da construção de novos conhecimentos, não se limita ao momento da formação inicial, mas, principalmente, estende-se por todo percurso profissional do professor. É possível afirmar que a tríade formador, formando e conhecimento se constitui mediante uma relação dialética, sendo esta uma característica necessária à realização da práxis. Além disso, agregue-se o que explica Freire (1996, p.22) quando diz que “ensinar não é só transferir conhecimentos”(…)“quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Assim, a escola se constitui também no espaço de formação do professor e o conteúdo dessa formação é a sua prática educativa. Esse processo de formação de professor se opõe ao modelo da racionalidade técnica, fazendo emergir o modelo da racionalidade emancipatória, cujo objetivo é criticar aquilo que é restrito e opressor apoiando-se em uma ação orientada para a liberdade e para o bem estar individual e social. A concepção emancipatória está alicerçada na prática da reflexão e, conseqüentemente, na prática da auto-reflexão de forma consciente e crítica.

Freire (1996) expressa a necessidade de o professor assimilar os princípios que orientam a atividade docente em direção à autonomia. A análise desta temática coloca em evidência a contribuição da reflexão e da crítica no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho

coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua, bem como para o reconhecimento do professor como investigador e produtor de conhecimento. Este profissional reflete sobre sua própria prática de forma sistemática e objetiva, orientado por um suporte teórico-metodológico que possibilita o repensar e a problematização da ação educativa que desenvolve durante as aulas, no que diz respeito a saberes, técnicas, metodologias e estratégias interativas para que de fato ocorra a aprendizagem.

Freire chama a atenção para o fato de que o processo de formação também se dá no **chão da escola**, espaço onde professor e aluno interagem num verdadeiro círculo de culturas. A partir das redes de diálogo que se constroem é que o professor, como sujeito cognoscente, vai mobilizando seus saberes e reconstruindo seu conhecimento.

Nessa perspectiva, o processo de formação docente inclui as ações pedagógicas cotidianas do professor em contato direto com o seu ambiente de trabalho e sua comunidade escolar. Trata-se, assim, da construção de um saber singular que cada profissional constitui durante a sua trajetória profissional, passo a passo. Trata-se de uma formação ancorada na vivência de sala de aula e em experiências de vida como professor. Contudo, estas idéias não são aqui defendidas em contraponto à importância da formação teórica e acadêmica. Concordamos com Freire (1996, p.22), quando argumenta que “teoria sem crítica pode virar “blábláblá”, tanto quanto prática sem reflexão e aprofundamento pode-se tornar “ativismo”.

Uma das características importantes da formação do profissional docente é a sua *historicidade*: a formação dos professores implica em um conjunto de saberes incorporados ao longo da própria vida, saberes estes que decorrem da sua imersão num contexto societário, das relações que vão se estabelecendo com pessoas e instituições várias. No momento em que ingressam na docência, continuam a incorporar novos saberes que se vão agregando ao processo formativo de construção da identidade profissional.

A esse respeito, Tardif (2002, p. 71) explica que:

A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades (...) Em sociologia, não existe consenso em relação à natureza dos saberes adquiridos através da socialização.(...) A idéia de base é que esses **saberes** (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do

processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados, (...) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

É necessário também considerar que os professores possuem um saber oriundo de sua experiência que é preciso incorporar em seu processo formativo, tanto inicial como continuado. O saber dos professores é sempre ligado a uma experiência de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc), é um saber ancorado em uma tarefa complexa (ensinar), é situado em um espaço de trabalho (sala de aula, escola), e enraizado em uma instituição e em uma sociedade; o saber dos professores traz em si as marcas do seu trabalho, não é somente um *meio* no trabalho, mas *é produzido e modelado no e pelo trabalho* (TARDIF, 2002, p. 52).

4.1. O conceito de *formação* em discussão

A problemática esboçada anteriormente, envolvendo questões relacionadas aos *que-fazer*es docentes e à educação, mostra-nos que a formação de professores enfrenta, hoje, desafios e dilemas decorrentes das exigências dos novos tempos. As questões em torno desse tema ampliam-se tornando-o abrangente e relacionado a diferentes âmbitos da educação. Portanto, uma reflexão em torno da formação de professores exige que se faça uma análise para além da forma simplista que considera a formação como um conceito unívoco.

É possível encontrar diferentes estruturas teóricas para tratar as temáticas relacionadas à escola, ao currículo, ao ensino, por exemplo. Em relação à formação de professores, como campo de conhecimento, também é possível observar-se diferentes estruturas e/ou racionalidades que se propõem analisar essa temática. Tal situação não nos deve surpreender, na medida que as análises são referentes a diferentes perspectivas de um mesmo fenômeno: os processos de educação institucionalizada (Marcelo Garcia, 1999, p. 30).

O conceito de formação é geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo, como explica Marcelo Garcia. Para o autor, “a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante”. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza

com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (MARCELO GARCIA, 1999, p. 19).

Portanto, o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas. A escolha que fazemos para tratar desse termo, nesta discussão inicial, está associada ao de desenvolvimento pessoal, aliando nossa reflexão àquela desenvolvida por Ferry (1991, p. 43 apud Marcelo Garcia, 1999, p. 19), que diz que “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”.

Sob essa lógica existe um componente pessoal evidente na formação; esta concepção liga-se a um discurso que ultrapassa a dimensão técnica da formação. A partir dessa compreensão, Marcelo Garcia (1999, p.19), citando Zabalza (1990a) e González Soto (1989 p. 83), chama a atenção para o fato de que o conceito de formação vai além da questão técnica, pois considera finalidades, metas e valores do sujeito que se forma, na medida em que este “inclui problemas relativos aos fins e/ou modelo a alcançar, a conteúdos/experiências a assumir, às interações sujeito-meio (social, cultural e axiológico), aos estímulos e plano de ‘apoio’ no processo”.

Consideramos relevante refletir um pouco sobre questões que vão além da esfera propriamente acadêmica e profissional. Perguntas tais como: o que faz um professor escolher um caminho e não outro? o que pesa em suas decisões profissionais? como o docente decide o que é conveniente fazer em sua sala de aula? - são provocativas para pensarmos as ações dos professores. Estamos falando de aspectos subjetivos que são construídos no cotidiano da sala de aula e que acompanham as trajetórias de todos nós professores.

No entanto, é preciso ressaltar que o componente pessoal da formação não pode nos levar a pensar que esta se realiza unicamente de forma autônoma. Entendemos, isso sim, a partir dos referenciais acima, que o conceito de formação vai além da concepção de treino, possibilitando-nos pensar, inclusive, que esta não acontece apenas em espaços institucionalizados.

Compreendemos o conceito de formação como o conjunto de experiências vividas no trabalho de professor que permitem que sua identidade seja reconstruída dentro do cotidiano. Não vemos a formação construída apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, também, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma

identidade pessoal, acreditando que o processo educacional vivido pelos professores e as aprendizagens que realizam em suas práticas cotidianas são importantes referentes para a sua formação.

Tomando essa concepção de formação, temos a prática docente como algo mais que um conjunto de procedimentos técnicos e metódicos de transmissão de conhecimentos estanques, fazendo-se mesmo como um compromisso com a sociedade a partir de sua finalidade de contribuir para a formação consciente e crítica do cidadão e do profissional que atua e interage no contexto social, logo envolvendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas. Nessa direção, Freire (1996) nos ajuda a pensar que a formação deve se concretizar segundo os princípios e fins de uma educação emancipatória direcionada para a autonomia.

Ampliando a análise sobre o conceito de formação, entendemos que esse termo se insere como elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes no cotidiano da escola. Referimo-nos, também, a um processo na trajetória do professor que integra elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador.

Agregamos à discussão sobre formação o conceito que parte da idéia do professor como pessoa. Autores como Goodson (1995) e Nóvoa (1995, 1997) têm posto ênfase em estudos sobre a vida dos professores e, a partir dela, sobre o sentido que imprimem ao seu trabalho. As pesquisas que enfatizam essa idéia aglutinam também as idéias de desenvolvimento e aprendizagem de adultos; ciclo de vida dos docentes; preocupações dos professores e motivação docente.

Refletindo sobre a formação de adultos, Nóvoa (1988, p. 128) enuncia alguns princípios que poderão servir de orientação para a presente discussão. Explica o autor que

o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional (...) Mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva.

O reconhecimento da importância da experiência nos processos de formação supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo de sua vida, ao processo de sua autoconstrução como

pessoa. Neste sentido, o processo de formação é permanente e indissociável de uma concepção inacabada do ser humano. Este, como afirma Charlot (1997), está sujeito, desde que nasce, à obrigação de aprender, em um processo em que a educação é entendida como uma produção de si, por si, ou seja:

Aprender para se construir, segundo um triplo processo de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, da qual se partilham os valores e em que se ocupa um lugar). Aprender para viver com outros, homens com os quais se partilha o mundo. (CHARLOT, 1997, p. 60)

A perspectiva apontada por Charlot tem-nos motivado a pensar a formação de professores de uma forma muito mais ampla, como um processo *de desenvolvimento profissional emancipatório, autônomo*, que incorpora a idéia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, e sim como evolução ou continuidade de experiências; essa trajetória é marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão.

Torna-se fundamental em diferentes vivências incluir distintos movimentos como conteúdos básicos para o processo de aprendizagem da profissão. Da mesma forma, é necessário considerar que o processo de formação de professores é resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e do reconhecimento de que “a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam” (BARROSO, 2003, p.65).

Como já vimos, o *ser/estar professor* é um processo em construção, ao longo de toda a história deste, constituído, conforme Tardif (2002), “no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira”(p. 14).

Estamos, assim, destacando o potencial formativo das situações de trabalho, embora reconhecendo os seus limites e condicionantes. “Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como

princípio de solidariedade, e esse é um desafio a ser enfrentado” (SANTOS, 2000, p. 30).

Complementamos com a fala de Nóvoa (1997 , p.28):

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida.

Entendemos que a formação que tem a sala de aula e a prática como seu lócus pode assumir características de um processo de formação emancipatória, vislumbrando a cidadania como aspecto fundamental que contribui para uma inserção crítica e criativa dos indivíduos na sociedade. Esta perspectiva privilegia o aspecto formador do desenvolvimento humano. O professor cumpre um papel de inventor, criador e descobridor. É ele quem é visto como pesquisador e explorador da e na sua prática.

5. PROFESSOR LEIGO: Discutindo idéias a respeito da sua constituição

“Entrou em meu escritório sem bater e sem se anunciar. Nem disse bom-dia. Foi direto ao assunto. “- Rubão, estou escrevendo um livro em que conto o que aprendi em minha vida. Mas eles dizem que o que escrevo não serve. Não é científico. Rubão: o que é científico?” Havia um ar de indignação e perplexidade naquela pergunta. Uma sabedoria de vida tinha de ser calada: não era científica. As inquisições de hoje, não é mais a Igreja que as faz”
(Rubem Alves).

A discussão sobre o *professor leigo* no Brasil tem sido pouco privilegiada no ambiente acadêmico. De modo mais generalizado, o tratamento dado a sua presença no ensino aparece mais em termos de estatísticas, quando se procura quantificar a escolaridade dos professores vinculados ao ensino fundamental. No entanto, historiadores e pesquisadores em educação dizem que a discussão em torno da temática dos *professores leigos* parece estar constantemente em movimento no Brasil. O que se percebe são momentos de esquecimento e momentos em que ela ocupa lugar nas discussões, principalmente quando se fala em mudanças nas políticas públicas para a educação. Observa-se, assim, que são poucos os estudos¹⁶ voltados para o *professor leigo*, se compararmos com outras temáticas da área da educação.

A compreensão do que se conceitua como *professor leigo* também não é algo tão *pacífico* nas discussões acadêmicas. Assim, entendemos ser importante analisar a origem dessa expressão e o significado que a ela atribuímos nesse trabalho.

¹⁶ Este dado é apontado por Manke (2006, p. 11). Em pelo menos dois livros encontramos artigos que tratam especificamente de temas relacionados à docência leiga. Trata-se do livro “Educação e Escola no Campo”, organizado por Therrien e Damasceno (1993), e do caderno SENEb n. 3 que se intitula “Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?”. Em se tratando do Estado do Rio Grande do Sul a escassez de estudos se apresenta ainda maior, *senão inexistentes, especialmente no que se refere à prática pedagógica* (Manke 2006, p. 11).

A palavra *leigo* é de origem grega: *laikós*. O termo *laikós* refere-se a povo, do povo, popular; define-se por oposição a *Klerikós*, aquele que tem funções sagradas; é sinônimo de profano. Tomando esses significados é possível inferir que está presente nesse termo a idéia de que o homem do povo (*laikós*) era ignorante e, nesse caso, para ter acesso ao conhecimento deveria recorrer ao *klericós*.

A noção de *leigo* como ignorante foi apropriada posteriormente pela tradição clerical cristã, que manteve a oposição entre *clérigo* – aquele que recebeu algum tipo de ordem sacra – e *leigo* – aquele que não recebeu ordens sacras. Na cultura ocidental cristã, *leigo* confirmou-se como sinônimo de *ignorante*, aquele a quem falta conhecimento num determinado assunto (MURTA, 2006).

Também recorremos ao dicionário Houaiss (2001) que define *leigo* (substantivo e adjetivo) como:

1. que ou aquele que não recebeu ordens sacras; laico; 2. que ou aquele que é estranho a ou que revela ignorância ou pouca familiaridade com determinado assunto, profissão etc; desconhecedor, inexperiente; 3. diz-se de ou juiz togado, não diplomado em direito; 4. não clerical; relativo ao meio civil; mundano, secular.

No dicionário Aurélio (1999) tem-se que *leigo* “é aquele que não é clérigo; laico. Estranho ou alheio a um assunto”.

Para o termo *professor*, encontra-se em Houaiss (2001), a definição

1. aquele que professa uma crença, uma religião; 2. aquele cuja profissão é dar aulas em escola, colégio ou universidade; docente, mestre; 2.1. aquele que dá aulas sobre algum assunto; 2.2. aquele que transmite algum ensinamento a outra pessoa; 3. aquele que tem diploma de algum curso que forma professores (como o normal, alguns cursos universitários, o curso de licenciatura, etc.); 4. indivíduo muito versado ou perito em (alguma coisa); 5. que professa, profitente; 6. que exerce a função de ensinar ou tem diploma ou título de professor.

Ao tomarmos a expressão *professor leigo*, a partir das definições anteriores, parece que nos referimos a algo contraditório: considerando o professor como um sujeito capacitado a ensinar, como poderia ser professor alguém que desconhece aquilo que ensina?

Explica Murta (2006, p. 32) que na literatura educacional o vocábulo *leigo* tem duas referências importantes: 1 – o sentido político, tal como formulado no ambiente iluminista e anticlerical da Revolução Francesa, em que a educação é

afirmada como tarefa exclusiva do Estado (laico, separado da Igreja). Com esse sentido, o vocábulo costuma aparecer nos textos e documentos educacionais republicanos contrapondo a *educação leiga* (pública, universal e gratuita) à *educação religiosa* (sob o controle ou influência da Igreja); e 2 – o sentido funcional, designando o *professor leigo* como aquele que não possui habilitação específica para o exercício do magistério, diferenciado do professor formalmente habilitado para tal.

Em seus estudos, Amaral, (1991, p.43) explica que “numa situação concreta como a que ocorre no nosso ensino ser *professor leigo* não significa não dominar alguma técnica ou conhecimento”, mas sim anunciar a idéia de que esse sujeito é “menos apto a conduzir o processo de aprendizagem do que um professor habilitado”.

A idéia de um sujeito sem habilitação mínima também se encontra na definição que o Ministério da Educação usa para *professor leigo*:

É o profissional que exerce o magistério sem que possua a habilitação mínima exigida. Em relação ao Ensino Fundamental são leigos os professores de 1ª a 4ª série sem a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo magistério) e os professores de 5ª a 8ª série sem curso superior de licenciatura plena na área específica de atuação.

O *professor leigo* se constituiu historicamente no sistema educacional brasileiro decorrente da estrutura política, econômica e cultural e ainda está presente em determinadas regiões do interior do Brasil. A história da educação brasileira aponta para o fato de que é na zona rural que se encontra o maior índice de *professores leigos*, principalmente nas regiões Norte e Nordeste.

A problemática dos *professores leigos* é motivo de discussão para os profissionais da educação desde a década de 20. Como explica Amaral (1991)

o problema dos professores “leigos”, desde a década de 20, foi objeto de preocupação dos “profissionais da educação” e vai-se colocar mais agudamente no final dos anos 40 e, principalmente, nos anos 60. Entretanto, também nas décadas posteriores o problema esteve presente (...). Segundo dados do CENAFOR (1985), em 1980, dos 884.257 professores existentes no país, 226.247 eram leigos, sendo que destes, quase 70% estavam localizados na zona rural, em precárias condições de vida e de trabalho (p.39 e 40).

Tendo em vista a carência de professores com a formação adequada para exercer o magistério de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, e a necessidade de atender a demanda da população pelo direito à educação, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) foi criada com o objetivo de legalizar o que na prática já acontecia, ou seja, previa que a habilitação para o exercício da docência nessas séries fosse conferida por meio de “exames de suficiência”, em caráter precário, àqueles que se dispusessem a lecionar. A Lei 4.024/61¹⁷ fixava:

Art 53 – A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica.
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao (...) grau ginasial.

Art. 54 – As escolas normais de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário e as de grau colegial o de professor primário.

As Disposições Gerais e Transitórias da mesma Lei traziam o seguinte:

Art 116 – Enquanto não houver número suficiente de professores primário formados pelas Escolas Normais ou pelos Institutos de Educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério a título precário até que cesse a falta, será feito por meio de exame de suficiência, realizado na Escola Normal ou Instituto de Educação Oficial, para tanto credenciado pelo Conselho Estadual de Educação.

A política de contratação de professores sem habilitação para ensinar foi utilizada pelos estados brasileiros, através das Secretarias de Educação, para atender a demanda da falta de professores, principalmente na zona rural.

Nesse sentido, Machado (1983 apud AMARAL, 1991, p. 49) esclarece que

em geral, o recrutamento de professores primários a nível estadual, mas principalmente a nível municipal é feito através de nomeações por designação interina que, passado um tempo, se tornam efetivas, através de contratos precários ou não, mas sem o enquadramento no funcionalismo público.

¹⁷ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L4024.htm> acessado em 04/05/08.

Os artigos foram posteriormente revogados e a Lei 4024/61 foi substituída pela Lei 5692/71¹⁸, que estabeleceu diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Essa Lei também previa a contratação de professores sem habilitação específica para o exercício do magistério como um recurso provisório.

Embora a tendência¹⁹ tenha sido a redução desses professores nos quadros do magistério, ainda no ano de 1980, a região sul do Brasil ocupava o segundo lugar no *ranking* brasileiro na manutenção de seus quadros de professores leigos: “destes 884.257 professores de todo o Brasil, 165.444 atuavam na Região Sul, estando 26,9% destes na condição de professor leigo”, informa Amaral (1991, p. 53). A situação tornava-se mais crítica, ainda, em se tratando das redes municipais de ensino, pois como havia poucos profissionais habilitados, tornava-se inevitável o aumento de contratação de *professores leigos* para dar conta da demanda.

Para Alencar²⁰ (1993, p. 177) os *professores leigos* sempre representaram uma categoria profissional existente à margem da lei. Mesmo sendo trabalhadores assalariados na área da educação, a legislação que define e regulamenta as atividades do professor não enquadra esse grupo de profissionais. Em relação à questão salarial o autor aponta que “de modo geral, ocupam o nível mais baixo na grade salarial da municipalidade”, recebendo “os piores salários e ensinando com pouca ou nenhuma condição para o desenvolvimento de trabalho efetivamente pedagógico em sala de aula”, como complementa Garcia (1991, p. 8).

Do ponto de vista ideológico constituem uma categoria relativamente homogênea, tanto pelas suas origens e condições sociais como por inúmeros traços e padrões culturais, principalmente o sentimento da religiosidade (ALENCAR, 1993, p. 178).

Tratando-se da zona rural, o recrutamento era feito, geralmente, entre os próprios moradores da localidade. As pessoas que eram consideradas *letradas*²¹

¹⁸ Limitou-se os aspectos legais até esta data por serem estes que regulamentavam/ estruturavam o sistema de ensino no período de abrangência desta pesquisa.

¹⁹ Um dos motivos para o aumento de contratações de professores leigos, no Rio Grande do Sul, na década de 60, se justifica, segundo Quadros (1998), pela política educacional adotada pelo então governador gaúcho Leonel de Moura Brizola, que pôs em prática um Plano de Escolarização e investiu na construção de prédios escolares.

²⁰ O estudo apresentado por Alencar é baseado em dados obtidos junto ao Serviço de Informações Educacionais da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em 1985. Pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

²¹ A esse respeito ver obra “Letramento: um tema em três gêneros” de Magda Soares, 2002.

pelos habitantes daquela região eram por eles indicadas a serem professores (PILETTI, 1991 p. 164).

Até o final dos anos de 1930 não havia escolas normais que se destinassem à preparação específica de professores para lecionarem nas regiões do campo. Estas instituições surgem no início dos anos quarenta e intensificam-se na década seguinte, em função da necessidade de se desenvolver uma política educacional que atendesse mais diretamente aos interesses das populações campestres. As escolas normais específicas para o professor rural acabaram constituindo-se em um dispositivo de controle das ações governamentais dirigidas ao meio rural.

Em relação às escolas normais, Nóvoa (1997) manifesta-se no seguinte sentido:

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como produtores de saber e de saber-fazer. (1997, p.16)

Na zona rural essas escolas procuravam oferecer aos futuros professores saberes próprios do meio rural, capacitando-os com conhecimentos científicos necessários para o trabalho escolar.

A falta de formação específica sempre serviu como motivo de *desvalorização* do docente, pois sobre os *professores leigos* recai, muitas vezes, o mito de um trabalho desqualificado. Porém esta idéia não pode ser generalizada.

Therrien (1991), em defesa às *professoras leigas*, argumenta que

o fracasso da escola pública não é meramente um fracasso 'administrativo', e não pode ser imputado à presença da professora leiga. Afinal, esse fracasso generalizado na maioria das regiões brasileiras ocorre nas áreas e salas onde lecionam professoras 'formadas' nos moldes pedagógicos que regem as estruturas da escola tradicional (1991 p. 14).

Sob o ponto de vista social, o *professor leigo*, que atuou no meio rural era bem aceito nas comunidades por ser um sujeito que se identificava com o contexto escolar em que atuava. Na maioria dos casos, o professor era membro da mesma

comunidade à qual pertenciam seus alunos, o que proporcionava maior aproximação do professor com os alunos e com a comunidade. Motivos como esses, por exemplo, davam vantagem ao *professor leigo* se comparado ao professor habilitado. Este por sua vez detinha um conhecimento técnico, porém desconhecia a realidade onde se inseria.

Importante enfatizar que, durante muito tempo (aproximadamente até o ano de 1970), os *professores leigos* eram aqueles sobre os quais se depositavam as expectativas da educação escolar para as crianças que viviam na zona rural, pois representavam a única alternativa de educação escolar para essas crianças (ALENCAR, 1993, p. 190).

Moreira (1955) analisa os *professores leigos* dizendo que:

São os professores municipais gente simples, quase humilde, não dispõem de grande cultura intelectual e técnica, pouco conhecem de diferenças entre métodos pedagógicos, trabalham empiricamente, sem filosofia educacional bem definida, sem qualquer fundamentação do seu trabalho em conhecimentos psico-sociológicos, mas, via de regra, como são eficientes! Não diremos que suas escolinhas preencham os fins e funções que se atribuem modernamente às escolas primárias, não diremos que ela seja antiquada ou moderna, nem poderemos supor que obedeçam a critérios científicos de planejamento e execução, mas são, dentro de seus limites, funcionais, ativas, adequadas ao meio. Em nenhum outro tipo de escola primária, que conhecemos no Brasil, sentimos tão nitidamente a integração da professora à sua tarefa, em nenhum vimos o ambiente e o mestre se identificarem tão bem. Escola simples, escola de primeiras letras, nada mais. Escola bem aceita, porém escola flexível, aulas movimentadas, compreensão e respeito entre alunos e professores, entre mestres e pais (p.185).

Os *professores leigos*, na sua maioria, vivenciavam uma experiência pedagógica cujo saber produzido se fundava nas relações entre as orientações recebidas pelos órgãos responsáveis pelo sistema de educação (Delegacias de Ensino e Secretarias Municipais de Educação) e nas práticas desenvolvidas a partir da sua experiência, baseadas nos modelos vividos no período em que eram os alunos.

Analisando os aspectos que envolvem esta categoria, percebe-se que se por um lado o *professor leigo* é tido como reflexo de uma situação de precariedade na educação, por outro, foi ele quem sustentou grande parte da estrutura política que envolvia a oferta da educação para a população da zona rural, a qual era negado o acesso à terra, aos meios de produção e, conseqüentemente, a construção do

saber. Neste caso, retomamos Therrien (1991) ao considerar que em determinados contextos, “o professor leigo é aquela pessoa que ainda salva a escola pública” (1991, p. 14).

É com o olhar voltado para a valorização deste grupo de profissionais que me debruço sobre a teoria para poder compreender melhor o processo de formação pessoal e profissional de *professores leigos*, através da pesquisa. Afinal, eles se constituíram professores na e pela prática, ou seja, tornaram-se professores a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola com vistas a oferecer um ensino escolarizado para as crianças que habitavam na sua comunidade.

Diante desta realidade que aponta para as ausências sobre a trajetória de vida profissional de *professores leigos*²², nos aventuramos no mundo da pesquisa com o firme propósito de investigar os processos vividos por eles.

²² Estamos assumindo, nessa investigação, que *professor leigo* é assim chamado por não ter a habilitação para exercer tal profissão, portanto, entendemos que é apropriado o uso do termo *leigos* para expressar a situação de professores que “ensinam” sem ter realizado alguma formação pedagógica específica.

6. A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

*“Esta profissão precisa de se dizer e de se contar:
é uma maneira de a compreender em toda a
sua complexidade humana e científica.
É que ser professor obriga a opções
constantes, que cruzam a nossa maneira de
ensinar, e que desvendam na nossa maneira
de ensinar a nossa maneira de ser.”*
(Nóvoa, 1995)

Quem não tem ou não teve uma história para contar? Cada um de nós tem guardadas consigo as lembranças de tempos idos. Riquezas infindas, singulares de cada indivíduo, com características específicas como uma obra de arte construída aos poucos. Uma produção esculpida na matéria bruta, uma tela construída a cada pincelada ou, ainda, os bordados²³ realizados durante a existência sem que sequer conhecíamos o risco em seu formato final. Enfim, cada indivíduo é o artesão, o autor da sua biografia.

A perspectiva de descobrir *artesões* esteve presente neste estudo quando optei por auscultar as histórias de vida profissional de professores leigos na zona rural. Foram experiências e práticas que merecem registro, merecem reflexão, enfim, precisam ter visibilidade. Verdadeiras obras de arte, sim. Por que não chamá-las assim? Afinal, o professor é sujeito que repete e transmite, mas é também alguém que pensa, reflete e atribui significado às coisas.

É preciso investigar as biografias guardadas na memória desses profissionais considerando-os como fontes vivas que contribuíram com a construção da História. Por isso, debruçamos-nos sobre as falas desses professores.

Além disso, esses professores, ao revisitarem o passado, tiveram a oportunidade de realizar a reconstrução de acontecimentos significativos em suas

²³ O termo “bordados” é referendado por Magda Soares em sua obra *Metamemória-memórias*:

vivências. O processo de recordar possibilita a construção da identidade e tem função social como constitutivo de processo histórico de uma sociedade e da cultura local (BOSI, 1979).

Almeida reforça esta idéia ao valorizar a voz dos professores como fontes sustentadoras da História da Educação: “É necessário ‘ouvir’ o que os professores têm a contar [...] A História da Educação vive nas memórias dos professores[...]” (2001, p. 145). Isto fica evidente ao observar o que revelam a teoria e as narrativas dos sujeitos sobre suas trajetórias.

6.1. O que narraram os professores leigos? Para início de conversa

Ao serem convidados a falar sobre suas trajetórias docentes, os professores²⁴ não deixaram de expressar, no primeiro momento, o sentimento de orgulho ao saber que suas histórias seriam aqui abordadas.

Frederico disse que

... foi uma satisfação ter uma pessoa que se interessasse nesse diálogo, nos dias de hoje [...] de recordar as histórias de antigamente e como foi o início da vida [profissional]... Pra mim uma grande satisfação. Me faz bem porque eu vejo muita gente clamando, mas também não querem nada com nada! [...] Um velho trapo atirado nos cantos, mas alguma coisa ele sabe! No fim [da vida] ainda aproveitável para alguma coisa. Por isso eu digo: é um orgulho ver que ainda tem pessoas interessadas nessas histórias!

Wilma, ao ser convidada a participar, de pronto aceitou e passado um curto período de tempo avisou-me que estava escrevendo algumas lembranças e recolhendo o material didático que ainda tinha guardado.

As expressões animadas e emocionadas marcaram os nossos momentos de encontro. O prazer com que relataram os fatos era nitidamente percebível pela disposição e entusiasmo na voz e nos gestos.

A forma como esse professor e essa professora expressaram o orgulho de terem suas histórias ouvidas mostrou-me o quanto se sentiram valorizados na sua condição de professores.

travessia de uma educadora (1991) em que resgata a obra de Autran Dourado, O risco do bordado.

²⁴ Estaremos, nesse item, usando o termo professor quando fizermos referências aos interlocutores, salientando, novamente, que são *professores leigos* que atuaram na zona rural.

Atualmente, são profissionais aposentados e, devido à idade avançada e a problemas de saúde, suas atividades diárias estão limitadas ao espaço físico do local em que residem. Ambos continuam morando na zona rural, na casa de filhos.

Frederico ocupa seu tempo com leituras diversificadas que incluem o jornal diário e obras literárias, alternando a leitura, de quando em vez, com programas televisivos e tarefas simples do cotidiano doméstico.

Wilma dedica seu tempo, principalmente, a atender os dois netos com os quais convive diariamente, e a auxiliar sua nora nos trabalhos domésticos mais simples. Também disse-me que gosta de cuidar das suas flores.

Dentre as categorias observadas a partir das narrativas, destacaram-se as vivências escolares e as marcas desde o período da infância, assim como a influência do contexto sócio-econômico familiar. É nas falas sobre a infância de Frederico e de Wilma que se vê a relação com a escolha da profissão.

Frederico relatou que a profissão docente foi vocação divina, mas ao mesmo tempo lembrou-se que sua mãe teria se utilizado da profissão de professor para chamar-lhe a atenção devido ao seu comportamento travesso na escola:

Eu nunca tive intenção, mas vou te contar o início do meu colégio. [...] Era uma professorinha pequena, magrinha e sempre tinha de 50 alunos pra cima. Nós, uns molecões, em vez de freqüentar as aulas dela, íamos para o rio Taquari, ... e um dia a professora deu queixa [ao pai]. Disse que era uma turma que não obedecia. [...] E um dia minha mãe disse: “-Tu há de ensinar as outras crianças!” e eu dava risada e foi o que aconteceu. Por isso eu digo que fui enviado pela vontade de Deus eu acho que porque por minha própria força razão não fazia isso. [...] desde sempre gostei muito de criança pequena, sabe? Então, aquilo era um sentimento que parece que me atraiu. E eu penso assim: que isso já era enviado por Deus porque como é que eu fiquei três anos fora de casa rolando por esse Rio Grande a fora?... Por isso eu penso que me escolheram então, assumi a profissão.

O relato de Wilma estava atrelado, também, às suas vivências. Estudando em colégio de freiras, na infância, sentia-se atraída pela vida religiosa: “[...] eu sempre fui muito religiosa! Eu queria ser *irmã*, mas a minha mãe não deixou. Eu queria ser, [...] ela não me deixou. Eu tinha vocação religiosa.”

Na adolescência, o trabalho junto à família era o que ela pretendia seguir, porém o desejo da mãe era que a filha trabalhasse como professora.

Eu não queria ser professora! Eu sempre tive adoração por hotel! Gostava! Nós moramos na [colônia] Maciel sete anos ali onde mora o J. C.. Naquele

tempo era o batalhão²⁵ e a mamãe dava comida. Tinham soldados que vinha trabalhar aqui de outros lugares [...] E a minha mãe era quem dava comida e eu era quem servia a mesa. Eu gostava daquele serviço! Eu sempre queria que o papai botasse um bar, uma coisa, tipo um hotel e a mamãe, não: “- Wilma, tu tenta ser professora! Tu dá pra isso!” E ela tanto fez, tanto fez que apareceu aquela oportunidade. Eu fui... E graças a Deus, eu acho que Deus me ajudou e os alunos até hoje, me reconhecem como professora. Às vezes, eu fico pensando: “será que eu fui boa professora?”, mas eu acho que sim porque o jeito que eles me tratam devia ter sido.

Diante do relatos percebi que a docência não fazia parte dos planos dos interlocutores durante a infância e a adolescência. O meio onde viviam era o referencial a ser repetido.

Pode-se perceber como a profissão de professor carregou por muito tempo a idéia de sinal divino sacerdócio, pois ser professor era a manifestação de uma missão e não o exercício de uma profissão. Esta idéia se ancora na visão apresentada por Backheuser (1946):

Ao lado da imponderável influência do meio físico e social, dos componentes hereditários e de educação, há, sem dúvida, a contribuição muito importante, de qualidades inatas, tipicamente individuais, que caracterizam o chamamento do homem por Deus, isto é, a vocação. A vocação é o próprio da personalidade, é o sinal divino apostado a todo o homem, e aposto deferencialmente, pois que cada qual como que recebe ao nascer um encargo especial preponderante. [...] Os melhores indícios residem exatamente nas qualidades do professor. (p. 34)

Desse modo é possível compreender o motivo que dava credibilidade aos candidatos a docência leiga em escolas primárias. Eram as qualidades do indivíduo que definiam o professor que satisfaria aos anseios da comunidade em relação ao ensino dos seus filhos.

Atualmente, compreendemos que a docência requer além de determinadas qualidades pessoais a formação no continuum que se dirija para um processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

6.2. O convite para a profissão: “Ter estudo”

O convite para ser professor partiu de moradores da localidade. O ingresso

²⁵ O termo *batalhão* aparecerá nas falas de Wilma e de Frederico. Ambos o mencionaram por viverem na época em que a estrada de ferro era construída no interior de Pelotas e o *batalhão* era constituído pelo grupo de soldados que cumpriam serviço militar e foram destacados para esta empreitada.

deu-se pela necessidade da população local em decorrência da busca pelo ensino escolarizado para os filhos. Para ambos, assumir a carreira do magistério foi resultado de influências externas.

Sobre o convite para dar aulas explicaram que

[...] quem mais arrumou essa escola foi o falecido A. K. Ele era vereador E falou lá em Pelotas [na DE] onde eles disseram que se tivesse uma pessoa que podia assumir esse cargo... Foi por esse intermédio que eles me nomearam. (FREDERICO)

Para Wilma o contato partiu do subprefeito²⁶ da época (1960) naquela região, que diante da falta de professor fez-lhe o convite para que assumisse a docência longe da sua casa.

Ele disse: “- Olha, Wilma, tu tens estudo, tu tens possibilidade de dar aulas, quem sabe tu queres fazer um teste pra ver? A escola Ipiranga vai precisar de uma professora. É longe!” - diz ele- [...] “E aí tu vais ter que fazer um teste, na secretaria [da educação]” . E eu fui, [...] eles fizeram um teste depois a diretora olhou e gostou [...] podia assumir [...]

Convidar pessoas da própria comunidade para suprir a falta de professores foi estratégia utilizada pelo sistema educacional brasileiro, principalmente na zona rural, durante várias décadas no século passado (BRASIL,1983).

O critério que prevalecia para a escolha de candidatos para ocupar a função de professor era a condição de *ter estudo*, ou seja, era suficiente ter freqüentado algum tempo a escola. Ter tido algum estudo indicava a aquisição das habilidades de ler, escrever e contar, saberes considerado suficiente para ensinar crianças.

A expectativa dos pais em relação à função social da escola era de que esta fosse responsável pela ascensão de seus filhos, conforme reflete a fala de Frederico (2007): “Então quando a criança sabia ler, escrever e realizar as quatro operações..., ‘Ah! Que coisa boa, não?’ ”

Wilma e Frederico atendiam a esse critério. Além disso, haviam desenvolvido outras atividades que demonstravam que eles tinham um bom desenvolvimento intelectual.

Frederico havia cursado dois anos primários em escola pública e completou os estudos da escola básica com professor particular, em sua própria casa. No

²⁶ Funcionário imediato ao prefeito cuja função é administrar o distrito municipal ao qual foi

período em que esteve no exército, freqüentou as aulas oferecidas no núcleo em que prestava serviço militar. Conforme contou,

Eu fui um ou dois anos no colégio municipal [...] depois, meu pai e meu tio resolveram contratar um professor em casa. Parava lá em casa [...] Aí onde que eu fui aprender as contas e as coisas que tinha que ser... [...] E, como andei três anos no exército andando pra lá e pra cá, eu via muitas coisas e por aí que eu fui aprendendo. E muita coisa com uma professora do batalhão ferroviário quando nós estávamos em Livramento. Quem queria podia freqüentar a escola à noite. A professora do núcleo ferroviário tinha que aceitar dar aula de noite também. De dia era para as crianças pequenas e, de noite, para [os adultos] que queriam ir.

Prestando serviço militar e acompanhando o batalhão ferroviário, na construção da estrada de ferro no interior de Pelotas, desempenhava funções no almoxarifado e na cantina.

[...] na cantina eu tinha que saber quanto era meio quilo, duzentas gramas, quarto de quilo e essas coisas e no almoxarifado, eram as unidades. Tantas unidades disso, tantas unidades daquilo, o que tem o que não tem. Por exemplo, no meu tempo, só aqui em Pelotas, que começou essas máquinas grandes, senão era tudo feito à mão. Então, no almoxarifado tinha que ver quantas picaretas tinha, quantas pás tinha, quantas alavancas tinha e torquês, e martelo e pinos de trilhos e essas coisas. Eu tinha que dar conta. Isso tinha que dar certo o estoque [a entrada] e a saída. Então, com isto eu fui aprendendo.

A formação escolar de Wilma abrangeu as quatro séries primárias: “Eu estudei no Rio Grande. Em escola de irmãs [Colégio Santa Joana D’Arc]. Lá que eu fui até a 4^a”. Mais tarde, residindo no interior de Pelotas, o trabalho exercido com os pais e outras atividades realizadas na comunidade contribuíram para o convite à docência:

Olha, eu também trabalhei em muita coisa! Eu fazia rapadurinha pra vender, eu trabalhava na fábrica. Meu pai estava no hospital e eu fazia bolo pra vender, eu me virava! Eu sempre fui a mil... Eu sempre ajudei muito aos padres da Maciel. O padre R., que era um santo! Eu ajudei ele! Como eu ajudei! Preparava as crianças para a primeira comunhão na igreja...

O exercício de quem preparava as crianças para a primeira comunhão era o mesmo realizado por professor, pois consistia no ato de ensinar-lhes determinados

designado.

conteúdos, mesmo que estes fossem religiosos. Entre igreja e escola havia uma relação muito próxima. Em seus discursos, as igrejas difundiam os valores culturais morais, éticos e religiosos que deveriam ser seguidos pela população. À escola cabia reforçar tal comportamento em seus ensinamentos, propagando modelos de conduta valorizados pela sociedade local, além dos conteúdos escolares.

Wilma (2007) contou ainda que, já atuando na docência, foi estimulada a prestar exames e tentar a conclusão do primeiro grau, na escola Dom João Braga. Aprovou em três disciplinas e abdicou da formação. Problemas de saúde na família, dentre outros, impediram a continuidade dos estudos.

Parei de estudar porque naquela época, meu pai estava numa cadeira de roda, tinha filho pequeno e atendia a escola... Desisti, mas arrependo-me. Eu sempre gostei de estudar! Sempre tive amor pelo estudo!

Aposentando-se no ano de 1987, encerrou sua carreira de professora-leiga com o primeiro grau incompleto.

6.3. Testando conhecimentos e provando capacidades: o início da docência

Tendo o nome indicado para ocupar a vaga de professor, os candidatos realizavam teste de conhecimentos gerais.

Frederico realizou o teste em dois momentos: primeiro para trabalhar na escola primária particular quando contratado pela comunidade, no ano de 1947 e, alguns anos mais tarde, ao ser incorporado ao quadro geral de professores municipais:

[...] fiz aquele teste para começar [na escola] particular. Depois eu acho que quatro, cinco, seis... Eu não me lembro quantos anos eu lecionei ali e me convidaram de novo para o município. Fiz uma prova. Aí uma porção de professores fez a prova e os que passaram, passaram pro município [...] Aquela prova era feita pela SME [na época denominava-se Directoria da Educação - DE] com as quatro matérias tanto na linguagem, matemática e geografia e ciências [...]

Sua fala evidencia que para ser professor o domínio de conhecimentos gerais era o exigido.

Frederico (2007), iniciando a atividade escolar em 1947, na escola rural General Osório, precisava *dar conta* do trabalho. Ele era o único professor na escola, unidocente, respondia pelo cargo administrativo e desempenhava as funções de limpeza e conservação das instalações²⁷. Essa instituição funcionava em caráter particular, isto é, era mantida e controlada pelos pais de alunos daquela região.

O ingresso de Wilma deu-se também através de teste de conhecimentos e seu início na profissão foi de imediato em escola primária pública. Ainda nessa época o ingresso de candidatos na carreira docente era feito por indicação de pessoas da própria comunidade escolar.

Wilma (2007) iniciou a carreira docente no ano de 1960, momento em que a escola rural Ipiranga²⁸ passou a pertencer à rede pública municipal. Conforme ela relatou:

Em 19 de agosto de 1960, num sábado pela manhã, assumi a aula com a presença da Orientadora da Secretaria da Educação, D. Maria Áurea. [...] Ela era a nossa orientadora. Foi no tempo do Gastal [prefeito do município de Pelotas]. [...] A aula apesar de pequena, estava repleta de alunos de 1ª a 4ª série, sendo quase todos de origem alemã. Alguns menores só falavam a sua língua [a língua alemã].

Esta escola, como a de Frederico, também funcionava no prédio da igreja.

Dentro da igreja que eu dava aula! Porque naquele tempo não tinha escola e acho que até hoje não tem. Era uma igreja bem grande. Eu trabalhava... As crianças sentavam em bancos e apoiavam o caderno no lugar de colocar o hinário [livro de cantos religiosos] para cantar[...]

O primeiro contato com os alunos foi uma experiência inesquecível para esta professora. Ao perguntar sobre sua preparação para esse momento contou que “não tinha [planejamento]! Eu entrei bem aérea em sala de aula vendo aquelas crianças tudo ali, coitadinhos! Todos agrupados! Uns por cima dos outros. Porque tinha criança!”

Os primeiros desafios começaram, imediatamente, a ser percebidos pelos novos professores. Frederico (2007) contou que não havia documentação com

²⁷ A escola funcionava no mesmo prédio em que a igreja.

registros daqueles alunos que já possuíam alguma escolaridade; tampouco ele possuía conhecimentos pedagógicos que pudessem auxiliá-lo no início da prática em sala de aula.

Embora a escola constasse nos registros da 5ª Delegacia de Ensino²⁹ (5ª DE), ele não havia recebido nenhuma orientação pedagógica ou materiais que pudessem subsidiar seu trabalho. Em suas palavras explicou que

tendo aceito o convite tratei em comunicar a 5ª DE. Aceito pela 5ª DE, tratei de conseguir o material para o início das aulas orientando-me pelos livros, preparando as aulas encontrando muitas dificuldades devido aos cinco adiantamentos na mesma sala de aula. [...] De início, quando eu comecei, não recebi nada [nem orientação]! Era só o que eu comprei. Porque [a escola] era particular e a 5ª DE não [ofereceu], nem um programa. Muito [tempo] depois... acho que foi no segundo ano que eles vieram [na escola] porque, no primeiro ano, eles nem vieram ver o meu trabalho. No segundo ano eles me deixaram um programa, uma vez. Mas, antes, nunca! Tinha que me orientar por mim mesmo pensando o que que... então a gente ... quase nem sabia o que fazer. Mas, fui indo... Isso nem dá para se imaginar...

As dificuldades e obstáculos enfrentados pelos professores na zona rural eram os mais variados: da falta de conhecimento pedagógico e subsídios que pudessem embasar o ato de ensinar, até questões culturais e os deslocamentos necessários.

Frederico e Wilma relembaram algumas dificuldades vividas, ao mesmo tempo em que destacaram as formas utilizadas para conseguir permanecer e vencer o desafio.

Wilma (2007) falou sobre a distância a ser percorrida e como acontecia o traslado para chegar até a escola

Era distante o trajeto de minha residência até a escola, 17 km. Permanecia toda semana, voltava para casa aos sábados. Ia segunda de madrugada para estar lá às 8 horas. Chegava às 7 horas e meia e voltava aos sábados. Usava o feito [meio de transporte puxado por cavalo] para ir à escola. [...]. Às vezes estava escuro! Meu pai me levava até a encruzilhada ali em cima perto do arroio, porque era matinho. Naquele tempo não tinha asfalto... eu tinha medo. Ele levava lampião. Isso eu me lembro! E aí eu ia de feito. Chegava lá. Tomava café. Chegava e ia pra escola porque tinha horário. Tinha tempo de cerração. Peguei uma gripe, foi mal curada porque não tive tempo de curar. Tinha muitos afazeres [...] eu tinha um cavalo que corria carreira, [...] Então diziam pra mim: “- Ai, tu tem que cuidar, Wilma!-

²⁸ Situada na colônia Chicuta Oliveira, 7º distrito. Atualmente a escola encontra-se desativada.

²⁹ Hoje, 5ª Coordenadoria Regional de Educação.

Ele era carreirista. Corria! [E a população alertava:] “- Deus te livre que vai te acontecer alguma coisa no feito! E num dia eu coloquei o freio trocado – freio é uma coisa que a gente põe na boca do cavalo-, ele começou a dar pinote. Pulava! Pulava! Meu Deus! Subi no feito, mas eu não conseguia [andar]. Desci, desencilhei tudo e encilhei de novo e aí ele [o cavalo] aceitou [acalmou] e eu subi bem devagar. Tu vê só!

Também fez referência ao uso da língua alemã, que imperava na comunidade local, da qual ela não tinha conhecimento.

Só falavam a língua alemã e então, numa ocasião um gurizinho... ele chorava: “- Professora eu perdi a minha *schlapa*!” - isso em alemão - e eu não sabia o que era *schlapa*. É chinelo! Mas, eu não sabia! Um senhor ali, o seu M. B. que tinha uma venda me auxiliava bastante: “- Ah professora, isso é *schlapa*!”. Eu fiquei assustada, o guri só chorava! E tu vê, ele me ajudava. As crianças de primeira série não sabiam falar [a língua portuguesa]! Os maiores falavam. [...] esse senhor me levava de noite, eu parava na casa dele. E a senhora dele também não falava o português, só o alemão. Ela olhava pra mim e ria e me agradava e era muito alegre e tudo... E nas casas que eu ia só falavam o alemão e eles olhavam pra mim e riam. Sentia que eles estavam gostando de mim. Quando tinha casamento eles mandavam um bolo inteiro pra mim.

Mesmo assim, na sala de aula, a prática docente desconsiderava esta manifestação cultural; a língua trabalhada era o português, conforme completou: “[...] trabalhava o Português e eles. Tudo era [feito em] português. Os maiores sabiam, compreendiam, mas os mais pequenos eu fui acostumando e fui indo.”

Frederico citou algumas dificuldades causadas pela falta de infra-estrutura no meio rural:

[...] até 1964 para eu me deslocar-se até a cidade, com ônibus, era preciso acordar às quatro horas da madrugada e tinha que caminhar quilômetros até o ponto de embarque e o retorno era à noite. [...] adquiri o primeiro aparelho de rádio na década de 50. [...] também as pessoas liam pouquíssimo. [...] Não tinham meios [jornais, revistas] e nem dinheiro para comprar.

Ambos os professores desenvolveram a docência em localidades isoladas, ou seja, longe do centro urbano e das condições de acesso a pessoas ou meios que pudessem auxiliá-los no preparo das aulas. Era preciso mobilizar os saberes adquiridos até então, em suas vivências.

6.4. A prática pedagógica: como desenvolveram seus fazeres sendo professor

Como dito anteriormente, Frederico (2007) começou a ensinar sem ter recebido qualquer orientação pedagógica para tal. Este período inicial foi considerado muito difícil por ele. Suas palavras apontaram para esse julgamento:

Isso que eu digo: Comecei o primeiro ano difícilimo! [...] quando eu comecei ninguém deu dica. Nem tinha um programa pra ver o que eu podia dar no primeiro, no segundo e no terceiro [ano]. Depois de tanto tempo, como no nosso tempo, quando eu fui pro colégio, os pais tinham que comprar um livrinho da primeira, da segunda conforme era a série e se passava aquele livro, a professora dizia que passou para de ano, não tinha exame, não tinha coisa nenhuma! Era a professora que mandava! Por isso eu digo que eu tinha muita dificuldade! [...] naquela época em que eu comecei [o ensino] já era mais adiantado do que quando eu fui pro colégio. [...]

Solicitado que explicasse a que atribuíra tal adiantamento, exemplificou:

O que era diferente é o seguinte: Quando comecei era Português, era Matemática, era Geografia, era História, [...] no meu tempo [de colégio] que eu fui não tinha nada disto! Isto era tudo uma mistura! Quando eu estudei, mas Por isso eu digo que aquilo era difícil naquela época! Não...tinha nada! Eles [os professores] davam o que estava na cabeça! E quando eu comecei, já tinha essas matérias tudo separado.

O contato com as diversas disciplinas aconteceu no período em que assistiu às aulas oferecidas aos soldados quando prestou serviço militar:

Naquela época ali, as professoras, já [trabalhavam]... vamos dizer... já tinha a História e os Estudos Sociais, negócio de Ciências, mas essas coisas eram muito pouquinho. Então, depois é que fui indo. Fui me aperfeiçoando devagarzinho. Passo em passo.

Durante este tempo em que a escola era particular o trabalho escolar deveria atender às cobranças feitas pelos pais. Como exemplo, podemos mostrar o que Frederico lembrou a respeito da estrutura e funcionamento da escola quanto à função social: o ensino se restringia apenas ao ler, escrever e fazer contas...

Os colonos tinham que saber ler, escrever e fazer contas. De História e Ciências nem queriam saber de nada. [...] eu via que tinha que ter mais alguma coisa. Tinha que aplicar mais alguma coisa pra frente sabe, porque muitos pais diziam: "- A Ciência, a História, isso é bobagem porque as crianças precisam saber ler, escrever e fazer as contas!", mas História e essas coisas os agricultores nem queriam saber de nada.[...] Eles pensavam que tinham que plantar batata e alfafa. Que não precisava

daquilo. Porque no tempo quando eu comecei era assim: não se tinha aquela noção de ir para frente, para cidade e estudar adiante.

Porém, atento às necessidades para o desenvolvimento da população, em meio às conversas com as famílias e os alunos, percebia que era importante ampliar o ensino:

Tinha que se pensar um pouco na História, pensar um pouco na Geografia porque eu sabia [da importância], pois como o outro [um pai de aluno] perguntou: “- Será que São Leopoldo é no Brasil ou fora do Brasil?”. Então eu já pensava que as crianças tinham que saber alguma coisa por isso que... eu sabia que isso era o importante, que precisava [ensinar] [...] Muitas vezes ficavam meio assim, como se diz? Ficavam meio boquiabertos em ver o que eu contava. Naquela minha época não é como hoje que todo guri pequeno já sabe o que é um país. Eu contava que quando estava lá em Livramento botava um pé no Uruguai e o outro no Brasil. “- Mas como?” [perguntavam]. E eu respondia: - Ué, porque tinha uma rua só que fazia a divisa. Coloca um pé lá e o outro aqui e aí explicava as coisas como era e como não era. E assim ia, se remediando, como se diz...

O professor preocupava-se em ir além dos conteúdos e dos conhecimentos que os pais exigiam. Ele transmitia os conhecimentos exigidos pelo sistema de ensino, porém fazia relações com suas vivências de mundo.

Indagado sobre a existência de documentação que comprovasse a aprovação do aluno ele reafirmou: “Não tinha documentação nenhuma!”

No entanto havia fiscalização por parte dos pais. Contou Frederico que “de dois em dois mês se reuniam então eles avaliavam aquele serviço se era bom ou não era.”

A ação pedagógica por ele estruturada partiu das lembranças de seu tempo de aluno e outras experiências de aprendizagem, ou seja, das imagens construídas através dos modelos de professores que havia tido e das orientações dos livros.

Ah, desenvolvia me orientando pelos livros, ver o que... Porque naquela época, todos os livros traziam um trequinho de aula para todas as séries. No fim da lição da página dizia o que tinha que dar em Português ou em Matemática. Então por aí que eu ia me orientando, porque eu não sabia. [...] Eu sabia, mais ou menos, como era, como não era, na escola... Quando era aluno e com a vivência também. Com o tempo depois, fiquei mais maduro, sabendo mais sobre as coisas. E por aí eu me orientava...

Questionado sobre a forma de aquisição dos livros que utilizava Frederico relatou: “ Isso eu comprei por minha vontade. Para ter alguma coisa pra eu me

orientar porque como sem material, sem nem uma coisa, como é que eu iria começar a preparar uma aula? “

Frederico demonstrou saber que existiam diferentes adiantamentos e que para cada um deles deveria desenvolver trabalho diferenciado. Esse era o modelo de estrutura escolar existente, ou seja, os alunos eram distribuídos em séries conforme o nível de adiantamento, em 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano. Para cada série um nível de conhecimento diferente.

O exemplo³⁰ a seguir aponta para o modelo de orientação que os professores encontravam nos livros. Estas sugestões auxiliavam a escolha e aquisição de outras obras para diversificar o trabalho pedagógico:

SUGESTOES PARA O PROFESSOR

Para exercícios de Linguagem, Estudos Sociais e Ciências, sugerimos uma das seguintes coleções:

1) Coleção "GURI" (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos), das autoras Rosa Maria Ruschel e Flávia E. Braun.

2) Coleção "Linguagem e Estudos Sociais" (1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º anos), das autoras Eddy Flôres Cabral e Sydia Sant'Anna, Bopp. Para esta coleção foi publicado o Manual para o Professor 1.º a 3.º anos e, para Linguagem 5.º e 6.º anos.

3) Coleção "Gramática Funcional" (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos), da autora Lêda Ribeiro Pereira, com exercícios de grande utilidade para o professor e também para o aluno.

4) Coleção "Matemática" (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos), das autoras Margarida de Souza Sirângelo, Noely Sagebin de Albuquerque e Florisbela Machado Barbosa Faró. Acompanha esta coleção o Manual para o Professor para os respectivos anos.

Os Editôres

Acompanhando a evolução de programas do governo quanto ao investimento na educação, ocorridas a partir da década de 40, no ano de 1957 a escola General Osório foi incorporada ao quadro das escolas públicas mantidas pela Prefeitura Municipal de Pelotas. Em visita local a diretora Maria Luiza Schild e a

³⁰ Exemplo encontrado na p. 146 da obra *Segundo Livro do Guri*, de autoria de Rosa M. Ruschel e Flávia E. Braun, das Edições Tabajara, 1971 em sua 16ª edição.

orientadora Antonieta Martinez registraram o ocorrido.

1957
Em 22 de março tomou posse como professor
contratado o Sr. Frederico Dickel que assumiu
a regência da "Escola General Oñis" a qual
passou a fazer parte da "Diretoria da Educação".
Maria Luiza Stehler
Antonieta Martinez

A partir desse acontecimento, as orientações de estrutura e funcionamento desta escola passaram à jurisdição da Diretoria da Educação – DE. Este órgão municipal, responsável pela gestão das escolas, tinha o compromisso de manter, acompanhar e fiscalizar o trabalho escolar desenvolvido.

De imediato, a primeira interferência percebida pelo professor Frederico: a orientação pedagógica. De certa forma, uma mudança fundamental para a prática pedagógica:

Não sei se quatro ou cinco anos da CRE não tinha nada. No segundo ano eles me deram um programa. Aqueles programas eram pra escola. Nunca mais me deram e dentro desses cinco anos eu me lembro que uma vez eles vieram visitar a escola. Tu tinhas que te virar! Porque era particular e a SME [DE] não tinha nada a ver com isso. Depois quando entrou pra SME [DE], a coisa melhorou muito. Porque depois que passamos pra SME [DE] eles diziam: “- Isso aí tem que dar!” Todos os meses quando era pagamento, de manhã tinha reunião ou de tarde, conforme elas marcavam e aí davam muita dica. Do que tinha que fazer. [...] o programa deles dizia: isso é no primeiro, isso é no segundo, isso é terceiro, e assim ia.

Os programas eram distribuídos aos professores no início de cada período letivo e deveriam servir de base ao planejamento anual escolar. Cada escola tinha que cumprir com o que estava prescrito.

Wilma também explicou essa situação, dizendo que “tinha que fazer o que estava no programa. Esse programa vinha da SME [DE]. A gente recebia nas reuniões.... os programas eram pra mais tempo”.

Nas reuniões mensais os materiais denominados *subsídios pedagógicos* distribuídos aos professores continham as sugestões de atividades que deveriam ser desenvolvidas durante o mês, organizadas por série e por disciplina, com base no programa. Wilma (2007) também fez referência às reuniões e salientou que juntamente com a distribuição do material das orientadoras – como eram chamadas, na época, as supervisoras de educação- os docentes recebiam esclarecimentos diversos, pois era um momento destinado à solução de dúvidas geradas no cotidiano escolar: “Todo mês a gente fazia... E a gente tinha reunião e elas falavam o que a gente precisava.”

Estes subsídios eram considerados pelos docentes como facilitadores para a preparação das aulas; por outro lado, acabavam funcionando como instrumentos de regulação e controle do trabalho realizado: aos professores cabia o papel de meros repassadores de informações, reforçando o modelo de ensino transmissivo.

Entretanto, pelas falas dos professores percebemos que ainda assim os livros adquiridos continuavam servindo de apoio pedagógico.

Frederico, que já havia utilizado outros meios para preparar suas aulas, acabava fazendo uma triagem entre o recebido e o adquirido pela experiência. Claramente, ao ser instigado quanto à reprodução do material, em sala de aula, tal como o recebia, negou a repetição como única forma de desenvolver a sua aula: “Não! Eu só me orientava por aqueles porque o que eu achava que era melhor, eu aproveitava. O que eu achava talvez que não...”

Wilma, mesmo iniciando a docência em escola gerida pelo poder público e recebendo orientação pedagógica para sua prática, também mobilizava os saberes da experiência em sala de aula: “Eu fazia como eu achava melhor. Que as crianças entendessem melhor. Sim porque parecia que eles aprendiam melhor!”

Ambas as falas demonstram que a concepção de ensino não se restringia apenas à transmissão de conhecimentos. Embora os professores tivessem que desenvolver o proposto pela DE, seguindo modelos, preocupavam-se também com o aluno, ou seja, consideravam a necessidade da criança rural e a realidade vivida.

Os professores percebiam o quanto era importante a aquisição de outros saberes para que os alunos tivessem outras opções na vida e tinham claros os objetivos do ensino que uma escola rural deveria cumprir, acreditavam na valorização da terra e do trabalho no meio rural.

Um exemplo descrito por Frederico revela a importância da escola para as crianças daquela comunidade rural, em relação ao ensino de conteúdos da Matemática e seus usos nas atividades cotidianas.

Os colonos, seguramente, duas vezes por mês iam de carroça para a cidade. [...] o escoamento [da produção] era feito a tração animal. Naquela época, geralmente, eles levavam ovos, levavam manteiga, levavam toucinho, levavam batata, levavam feijão, levavam milho o mais ainda que levassem dois fardos de alfafa por cima da carroça que o fundo estava cheio de coisa. Então tudo isso eles queriam que o aluno soubesse fazer. Porque sem aula quando é que eles iam aprender? Nunca! Então os colonos queriam saber que os filhos soubessem fazer aquelas contas. Se eles vendiam um saco ou dois daquilo, mais aquilo, ou manteiga, ou ovos, toucinho então eles queriam que o aluno soubesse fazer esse tipo de conta. Eles também compravam na cidade isso e aquilo. Vamos dizer comprou tantos quilos disto ou daquilo e aquilo eles queriam que os alunos aprendessem [a calcular]. (FREDERICO, 2007)

O conhecimento de cálculos e de frações era indispensável nas atividades agrícolas e na comercialização dos produtos. Conteúdos como esses estavam prescritos nos livros e nos programas, incluindo os exercícios, mas dependendo da situação eram readaptados de acordo com a necessidade percebida por Frederico: “Tinha outros modelos de fazer essas continhas, mas de compra e venda eu tinha que inventar... [A partir] do que eu sabia que uma família precisava em casa, fazia a troca”.

O fato de contextualizar o conteúdo é defendido por Freire. Por que não aproveitar a experiência do aluno? Mesmo que à escola coubesse o papel de cumprir programas de ensino, considerar o saber que o aluno trazia consigo, favorecia o desenvolvimento da autonomia (1996, p. 30).

Com relação ao ensino de Ciências, o conhecimento da realidade ficou evidente; ao comentar sobre o trabalho com animais e plantas Frederico disse que:

Nas Ciências, fazia aqueles desenhos mais fáceis e explicava: isso é vertebrado isso é invertebrado isso é aquilo ou é aquele outro. Então explicava através dos desenhos simples. E fazia experiência com as crianças... eles só não traziam o material [como também] mas diziam: “- Oh, isso em casa e é assim, isso é assim.” ou “- Nós temos isso, nós temos aquilo!”

O ensino de Ciências era valorizado, em especial nas escolas rurais, pois os conteúdos a serem desenvolvidos atendiam a um dos principais objetivos propostos

para a educação rural: a formação de uma mentalidade agrícola. Sob o ponto de vista social, a proposta para esta disciplina era oferecer o ensino que promovesse a formação de um aluno consciente para a valorização do meio agrícola, ou seja, que despertasse para “a simpatia e o interesse pelo problema rural”. Desta forma, “combatendo inteligentemente o conceito errôneo da inferioridade do trabalho agrícola” e, também, estimulando o interesse pela natureza, pela terra e, especialmente, pela agricultura, no intuito de futuramente encontrar-se na sociedade adultos cidadãos capazes de defender as questões relacionadas a este setor (SILVA, 1951 p.14).

A DE fornecia um rol de conteúdos a serem seguidos que muitas vezes exigiam que os dois professores recorressem aos livros para amparar o seu trabalho. Nesse sentido explicitaram os interlocutores:

Depois mesmo, muita coisa adiantou as dicas das orientadoras no tempo da SME quando a gente entrou pra o município. E outra coisa, muitos vocábulos não conhecia, mas eu comprei um dicionário [...] Por conta própria! Eu via que precisava. Como é que se apresentava um vocábulo se o aluno perguntava e eu não soubesse como é que ficava isto? Por isso eu pensei: Bom, muitas e muitas coisas me orientava pelo dicionário [...] e, no quinto ano, não tinha coisa melhor, também do que o [livro] Admissão ao Ginásio. Aquele livro era bom! [...] Quando tinha que entregar o boletim, todos os meses, eu me informava na livraria qual era um livro bom e, depois que passei pra o município as diretoras que indicavam. (FREDERICO)

E eu sempre procurava comprar os livros pras crianças. É eu dava na escola pras crianças lerem. (WILMA)

Contudo, era preciso considerar o programa recebido, para que o ensino não ficasse com lacunas quanto ao exigido para cada série e disciplina e porque havia um controle rígido sobre o trabalho desenvolvido. Este cuidado era preciso ter e ficou fortemente evidenciado nas falas.

Claro, tem que sempre explicar a mais, nunca deixar faltar alguma coisa, porque se falta, no fim do ano, como é que tu vais dar um passo para frente se no outro ano eles não aprenderam tudo que tinham para aprender? (FREDERICO)

Nós tínhamos umas orientadoras muito severas! Puxa! Graças a Deus nunca fui chamada, mas eu também sempre procurei estar com o meu trabalho sempre em dia! [...] todos os dias tinha que fazer o diário do aluno. Tudo o que passava na escola ficava registrado no diário do aluno. Era feito numa folhinha e aquilo era arquivado num álbum. Um dia era o fulano, outro era o J., outro dia era o F. e assim cada dia fazia um. Eles copiavam as coisas do quadro e as professoras corrigiam tudo. A atividade que eu

passava naquele dia ficava registrada numa folhinha... ia num álbum com fitinha. Furado. E ficava arquivado. Depois tiraram. Depois era tudo no caderno. Quando elas vinham na escola, elas olhavam se estava o trabalho feito. Se os alunos estavam em aula elas olhavam o caderno dos alunos e o caderno da professora. Não passava nada! ...bastante fiscalizado. Ah, isso é! E outra, a gente também não podia faltar à aula. (WILMA)

Wilma reforçou ainda que “se elas [as orientadoras] desconfiavam da professora, elas vinham seguido [freqüentemente]!” e lembrou que esta tensão também era vivida pelos professores que conhecia: “outros faziam queixa, porque às vezes tem outros que fazem queixas [...]. Eu só ficava nervosa quando via elas chegando. A gente ficava preocupada!”.

Estas falas são reflexos de um período histórico instaurado pela política da Ditadura Militar, remetendo-nos à conclusão de que o cumprimento do currículo imposto era rigidamente regulado e controlado pelo órgão gerenciador. A visita de fiscalização ficava registrada nos documentos da escola.

1979
Em 23 de maio, visitamos esta Unidade Escolar, a
fim de observarmos o trabalho Pedagógico e Administrativo.
Sílvy
Marceli Oliveira Aires
Carmen Gomes da Costa

A professora era a grande responsável pela organização de tudo na sua escola, não lhe cabia apenas desenvolver aspectos didáticos e pedagógicos. Os assuntos burocráticos, a limpeza, a organização da escola e da documentação de cada aluno, enfim, tudo era observado e avaliado nessas visitas.

Outra situação peculiar evidente era o formato de organização dos alunos. Independente do nível de adiantamento, as aulas eram ministradas em classes multisseriadas, ou seja, vários adiantamentos estudando num mesmo espaço físico, com um único professor desenvolvendo o ensino de conteúdos diferenciados para cada série. Conforme narraram, era preciso ser articulado para driblar as

dificuldades que apareciam:

Eu fazia assim: as crianças de 1ª série eu ensinava e deixava os outros fazendo Matemática [...] Tinha uma [aluna] de 5ª série que me ajudava a passar no quadro. Ela fazia o trabalho dela e depois ajudava. Gostava! Então passava [as atividades] para a segunda [série]. Assim que eu trabalhava. [...] todo o trabalho feito na aula, era feito [planejado] em casa. Tudo, tudo! E outra coisa, se eu tinha que passar um problema que fossem muito difíceis, fazia em casa para chegar em aula e os alunos não me apertarem. (WILMA)

Eu ia dar o trabalho para o 1º, já estava o 2º lá, o 3º ou o 4º ali: “- Professor!... O que vamos fazer?” Tinha que dar as coisas. Para cada turma eu tinha um caderno com o que eu ia dar [trabalhar]. Deixava aquela aula pronta. Isso eu sempre fazia um dia antes. Se eram poucos numa turma, eles copiavam direto do caderno, não precisava passar no quadro porque eles copiavam e eles tinham que se virar e fazer, porque tudo era dentro do método da lição do dia eles tinham que tirar dali. Por exemplo, um adjetivo, um verbo ou um substantivo próprio ou comum. Um artigo definido e indefinido. Eles tinham que fazer ali. Eu só apontava o que eles tinham que fazer. Se eram mais eu passava no quadro. Por isso, geralmente, eu tinha dois quadros na escola. Para duas classes eu podia, no mesmo tempo, mandar copiar. Era bem mais dificultoso! Quando bandeou [excedeu] de 40 alunos eu desdobrava. Mesmo assim quando tinha 70, ter 30 e tantos alunos, tinha que ter um turno com três adiantamentos e o outro dois. Então, geralmente, o 1º e o 5º estudavam sempre juntos porque o 5º tinha gente que tu explicavas uma coisa e ele sabia fazer, mas o 1º tu tinhas que ajudar (FREDERICO)

Pode-se perceber, então, que as práticas pedagógicas desses docentes tinham como sustentação diversas fontes de apoio: do órgão mantenedor, representado pela DE, das pessoas da comunidade local e dos saberes dos próprios professores. O sistema educacional com suas políticas públicas, baseado nas legislações vigentes, possuía uma estrutura de funcionamento que regia todo o trabalho escolar e que deveria ser cumprida. De outro lado, encontrava-se a comunidade local e seus interesses em relação à educação dos filhos. O professor era a figura que intermediava essa relação entre Estado e população.

6.5. Professores leigos: Analisando seu desenvolvimento pessoal e profissional

Embora as situações enfrentadas pelos professores que contribuíram com esta pesquisa fossem desafiadoras, os depoimentos revelaram que gostavam do que faziam, buscavam formas de qualificar o trabalho e experimentavam uma sensação de *recompensa* e satisfação ao perceber o desenvolvimento dos alunos.

Frederico (2007) contou:

Eu tenho orgulho, até hoje que alguns dos meus alunos. As gurias do W. S. foram fazer o teste prá ver se poderiam ir pra frente [seguir estudos para além do 5º ano] na escola Nossa Senhora de Lourdes e tiraram o primeiro lugar. As duas! Isso é um orgulho porque no 5º ano, era o livro “Admissão ao Ginásio” e aquilo [o conteúdo] elas sabiam.

Em outra situação, encontrando com uma ex-aluna reviveu momentos passados...

Esses dias no enterro do T. V. uma aluna [ex-aluna] ainda me disse: “- Professor, o senhor se lembra quando me pegava no colo? Me explicava, ‘não entrava na cabeça’ [não entendia]?” Então, tu imaginas como era?

Wilma (2007) destacou dois momentos:

Não me recorde o ano, mas tive 100% de aprovação na escola! E foi professora da cidade [quem aplicou a prova]! Não rodou nenhum aluno! Graças à Deus! Não sei. De 1ª a 4ª série, todas num turno só e não eram poucos. Eu não desdobrava. De 1ª era pouquinho, isso eu me lembro. De segunda era mais e a 4ª era a que tinha mais.... [...] Noutra ocasião eram quatro alunos de 5ª série que foram prestar exame na Escola Garibaldi, Colônia Maciel, todos foram aprovados. Um deles era o V. S., hoje presidente da comunidade católica.

A aprovação dos pais sobre o trabalho realizado na escola também contribuía com a auto-estima desses professores. Para eles, a valorização era recebida como incentivo no desempenho das funções.

Quer dizer que o pessoal, da comunidade, nunca ficou decepcionado com o meu trabalho porque eles... Nunca houve uma queixa, nunca houve nada. [...] Viam o progresso das crianças e que elas iam se adiantando. E então eu via que o pessoal gostava. (FREDERICO)

Os pais de alunos tratavam-me muito bem, às vezes ia visitá-los era bem recebida pela família. Até hoje, o E. B., ele ... Ele sempre me dá muita atenção. Diz que foi comigo que ele aprendeu... É! ... Mas ele era muito meu amigo! Quando tinha casamento eles mandavam um bolo inteiro pra mim. (WILMA)

Para os pais, o professor era tido como uma autoridade na localidade por ter tido estudo. Ele era a representação de pessoa culta, inteligente com a capacidade de transferir conhecimentos.

Parece que tudo isto servia de motivação para estes professores quanto à realização de um trabalho comprometido. Eles assumiam o compromisso com cada aluno, investiam na metodologia oferecendo atividades variadas para que os alunos sentissem entusiasmo em aprender.

Diante das histórias aqui apresentadas há que se considerar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor como constituinte de um processo formador. Como referencia Marcelo Garcia:

a formação inclui uma dimensão pessoal do desenvolvimento humano global [...] tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. Quer dizer, o indivíduo, a pessoa, o responsável por último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. (1999, p. 23)

Recuperar as trajetórias promoveu a exposição dos aspectos mais significativos e internalizados pelos dois professores. Vê-se os sentidos atribuídos às vivências, o envolvimento com a comunidade escolar, com a docência e seus desafios.

Reafirmamos Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (1997, p. 25)

Em relação aos saberes da experiência, Tardif, Lessard e Lahaye (2002, p. 297) afirmam que são adquiridos ao longo da profissão docente, desde a familiaridade com os saberes curriculares (conteúdos, programas, metodologias, materiais didáticos).

Isto nos faz pensar que o professor é construtor a partir do momento em que reflete sobre suas ações e põe sua reflexão em prática dando conta de um processo formador; ou, no dizer de Josso, o professor desenvolve um processo auto-formador quando a vivência refletida passa a ser experiência.

Pode-se dizer que no decorrer do tempo, os professores, construíram um domínio maior sobre as atividades docentes. O aperfeiçoamento aconteceu a partir da busca permanente de cada um deles, ou seja, por conta própria, influenciados pelas exigências da profissão, pelas ordens oriundas do sistema mantenedor, que deveriam executar, e pelas necessidades da própria comunidade onde estavam

inseridos.

Essa busca freqüente encontrava amparo nos livros didáticos³¹ que utilizavam, em leituras, nas orientações pedagógicas recebidas e ainda em cursos de *reciclagem* oferecidos pelos órgãos competentes.

A SME exigia que a gente fizesse cursos. Tínhamos o dia livre para fazer isto. Geralmente, todos [professores] participavam porque era importante... porque era uma orientação. Durante o ano tinha duas, três reuniões maiores ou dois três dias conforme o que se tratava. (FREDERICO)

Esse movimento de busca pela qualificação da ação pedagógica, necessária para dar credibilidade ao trabalho realizado, também contribuía para a formação do professor. Ao mesmo tempo em que podemos observar a existência de um processo formador, percebemos que a exigência da titulação para o ingresso na docência dependia de cada momento histórico. A fala de Frederico mostra isto claramente:

Naquela época, o professor que tinha o ginásio, já era professor de alta classe! E hoje quem tem o ginásio, não é mais professor. Porque tem que ter já mais adiante [mais estudo]. Porque naquele tempo o ginásio era uma coisa! Naquela época era de primeiro ao quinto ano. Esses três anos de 5º a 8º é, por exemplo, o ginásio daquela época. E, por isso, que hoje só com o ginásio ninguém mais pega [assume] como professor. Ele [o candidato] tem que ter uma faculdade, uma coisa... essa formação eu acho que é, simplesmente um avanço ...não sei dizer se é da era ou do tempo ... a gente sabe que tudo está mudando. Então por isso eu acho que é do tempo que vai mudando.

Contudo, ao serem instigados a falar sobre a importância da trajetória para o seu desenvolvimento profissional, deixaram claro que a experiência foi capaz de dar conta do desenvolvimento de um processo formador entalhado e lapidado no cotidiano, no próprio *chão da escola* e não em instituições específicas para tal. Como disse, metaforicamente, Frederico: um professor feito a *machado*:

Eu digo que fui feito um professor “a machado” e esse professor a machado, conseguiu formar certos alunos da época que hoje são doutores, engenheiros, agrônomos, médicos veterinário não é dizer que precisa ser formado para ensinar o caminho que tem que ser trilhado, mas também a pessoa que quer ser alguma coisa na vida, tem que aproveitar desde o primeiro passo até alcançar o auge que eles acham que tem que ser. Porque se eles não aproveitam o primeiro passo, muito difícil ele alcançar o segundo. Então é isso que acho ...

³¹ “Admissão ao ginásio” (1970), “Estrada Iluminada” (1968), “Primeiro Livro do Guri” (1971) e “Revista do Ensino” (1951) são alguns exemplares a que tive acesso.

Wilma considerou-se formada:

Me sinto formada, não pelos estudos, mas ... eu sempre estudei no livro. Tudo o que eu precisava e o que os alunos tinham dúvida, eu olhava nos livros... Eu tinha o dicionário... [...] quando tinha algum exercício difícil eu estudava primeiro em casa para depois passar na aula pra eles. E o que as orientadoras diziam pra gente também ajudava. Com estudo ou sem estudo eu consegui.

Frederico ainda complementou:

Fui indo, fui me aperfeiçoando.....Pelo que eu aprendi na vida cotidiana. Porque via as coisas diferentes [durante o período de serviço militar], vamos dizer primeiro vi como era em Porto Alegre onde tivemos um mês e pouco. Daí foi uns dois ou três meses em Santiago do Boqueirão, daí outros dois ou três meses lá em São Luis Gonzaga. [...] e em [Santana do] Livramento fiquei 24 meses. Daí já fiquei conhecendo muita coisa. Depois terminei [cheguei] aqui em Pelotas. Todos aqueles três anos foram como se eu tivesse na aula. [...] Eu sempre trabalhei nessas coisas ou em cantina ou depósito de material, ou aqui ou ali. E a faculdade de hoje, para mim, é igual a minha faculdade que andei esses três anos rodopiando dentro do [Estado do] Rio Grande do Sul, no exército. Dia-a-dia aprendendo alguma coisa mais. Por isso eu digo que no fim me considereei ser um professor da época, formado, porque o que eu ensinava era o que constava mesmo nos programas. Muita coisa aprendi no convívio com a comunidade, na vida no exército. Eu acho que estes três anos foi tanto como se eu tivesse [cursado] da 5ª a 8ª pelo que eu aprendi nesses diversos lugares por onde andei. Aqui eu aprendi uma coisa, lá adiante aprendi outra, e mais adiante outra, lá em Santana do Livramento outra e, aqui em Pelotas fiquei o professor feito à machado! No fim eu me acho um professor na altura, sem a formação que eu não tive, mas um professor que cumpriu com o que assumiu. Porque aquilo que eu ensinava era o que valia. Mas, isto no fim [da carreira]! Não no começo. No final da carreira eu me sentia como um professor formado porque venci as dificuldades que se apresentavam. Na metade do tempo [de serviço] que eu peguei mais prática. Eu já começava o ano e já tinha um domínio do que tinha que dar e do tempo que levava para desenvolver os conteúdos. Por isso era que no fim a gente pegava aquela prática. Nos primeiros anos não se sabia, mas depois a gente já sabia o que dar em cada ano. Depois a gente já sabia, já tinha prática. (FREDERICO)

As falas evidenciaram o sentimento de cumprimento do dever para estes professores, no final da carreira.

O movimento de reflexão sobre a prática foi fator contribuinte para o aperfeiçoamento, pois a cada novo ano letivo tinham a possibilidade de pensar novos jeitos de ensinar o mesmo conteúdo do ano anterior:

Para o ano vinha uma turma nova e tinha que ensinar tudo de novo e assim...continuava até o final do período do tempo em que lecionei, sempre pensando em melhorar as coisas. Porque quem leciona e tem vontade de

lecionar, lê e pensa como pode ser melhor... ele tenta pra ver se melhora. Os conteúdos vinham e sabia o que aplicar, mas pensava um modo para facilitar a aprendizagem da criança... Eu mudava. Por isso ficava horas e horas de noite preparando as aulas para pensar alguma coisa melhor porque não dava para chegar na sala de aula sem ter programado alguma coisa. É... Refletia e repensava como é que podia melhorar e como aplicar o trabalho! (FREDERICO)

Porém, comentando sobre a questão do termo *leigo*, ambos mostraram ter claro que foram intitulados professores leigos por não terem obtido formação pedagógica em cursos formais que os habilitassem para a carreira docente.

Eu me considerava leigo porque não tinha grau de estudo, mas sabia as matérias que precisava aplicar. Isto é como eu digo, naquele meu tempo era saber ler e escrever e a Matemática. Ciências e Estudos Sociais era só *por cima*. Depois foi mudando isso. Como vou dizer que não sou leigo se não tinha diploma? O que vão dizer os que têm diploma? Mas não me considerava analfabeto. (FREDERICO)

Eu tenho 1º grau incompleto. Sempre coloquei isso nos boletins. Eu fui franca. Eu não tenho aquela grandeza assim... Eu sou humilde. Não sou assim exaltada porque acho que eu fiz a minha obrigação. Eu fiz três matérias [do curso supletivo] e passei. Não pude continuar, arrependo-me. (WILMA)

Embora Frederico e Wilma considerassem a formação como o processo vivido nos cursos formais, é possível perceber que as suas práticas pedagógicas deram conta de um outro modo de pensar a formação, ou seja, aquela adquirida na e pela prática: a formação profissional deparou-se diretamente com a realidade vivida pelos professores, no enfrentamento das diferentes situações cotidianas no trabalho escolar.

As vivências diárias exigiram desses professores que assumissem determinadas posições, que fizessem escolhas apropriadas para cada momento, frente aos desafios impostos pela docência. Para tanto foi preciso *inventar* fórmulas para driblar os obstáculos, ou seja, foi necessário a busca freqüente de novas referências para dar conta dos desafios.

Através do que disseram Wilma e Frederico, foi importante perceber a relação entre os papéis que desempenharam e as idéias defendidas nos discursos que circulavam na sociedade, na tentativa de instalar modelos. Ambos mostraram que mesmo tendo buscado, por conta própria, subsídios que os orientassem para a

prática pedagógica, a lógica seguida era a mesma dos discursos.

Foram relatadas por eles práticas e políticas de fiscalização por parte dos órgãos gestores do sistema educacional, que aparentemente serviam como auxílio pedagógico, mas que por detrás estavam encharcadas por uma idéia de controle e regulação do ensino aplicado. Nessa mesma direção, podemos dizer que era dado à comunidade escolar o poder de escolha e indicação de candidatos para a vaga de professor, bem como, o controle e avaliação das ações docentes; havia, porém uma lógica do governo que instigava a cobrança.

Outro ponto a ser considerado diz respeito à diferença que faz para o ensino um professor na zona rural ser oriundo desse meio. Muitas das falas mostraram que havia convergência entre as ações docentes e o conhecimento de vida no campo. Isto fazia com que esses professores buscassem aproximações com as vivências dos alunos para contextualizar os conteúdos trabalhados, pois percebiam que desta forma poderiam auxiliar na sua aprendizagem. Embora desconhecessem as teorias da aprendizagem, sabiam que não bastava ensinar ao aluno, pois era este que precisava aprender.

Isto me leva a concordar com Arroyo (2007) quando diz que “um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades”, porque estes carregam consigo uma gama de conhecimento da realidade social, cultural, político e econômico que certamente servirá como base para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente e responsável. Como esta que foi possível vislumbrar nas narrativas. E à escola rural caberá cumprir com seus objetivos no sentido de que seja atuante na comunidade de forma a reverter o quadro das ausências e insuficiências imposto pela tradição de políticas com ênfase no paradigma urbano.

7. TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: A caminhada que se interrompe apenas por enquanto...

*“Todo o conhecimento implica uma trajetória,
uma progressão de um ponto ou estado A,
designado por ignorância, para um ponto ou
estado B, designado por saber...
não há, pois, nem ignorância em geral
nem saber em geral”
(Boaventura Souza Santos, 2000)*

Ao longo dessa caminhada venho percebendo a importância do meu aprendizado como educadora, para a minha profissão e para a minha vida. Concluindo o Curso de Mestrado em Educação, possibilito tornar o meu olhar de professora ainda mais crítico sobre a educação. Olhando para minha trajetória de trabalho e de formação, posso dizer o quanto a escola rural demanda de investimento e pesquisa. Para promover essa aprendizagem que será não somente minha, mas também daqueles que farão uso deste estudo, é necessário que se constitua um processo de socialização dos saberes até aqui construídos. Esta idéia encontra suporte em Tardif: “A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”. (2002, p.71)

Minha convivência com professores que sempre trabalharam na zona rural do município de Pelotas é fonte de orgulho. Posso ver o significado que eles tiveram para a comunidade onde atuaram e o apego muito forte que mostraram ter pelas questões que envolvem o ensino escolarizado nesse espaço geográfico. Este é um dos fatores que justificam minha opção por desenvolver a docência, aliada ao compromisso de buscar aperfeiçoamento, inclusive através desta pesquisa por acreditar na dialética presente na construção da figura que representa um professor nesse local.

Percebo a zona rural como uma região física desprovida de aspectos da infra-estrutura encontrada nos centros urbanos, com peculiaridades e características próprias. Nesta a presença dos professores é marcante, sejam eles habilitados pedagogicamente, ou não - pois ainda é possível encontrar docentes leigos atuando.

Nessa lógica, meu interesse em estudar a educação escolar e, neste caso em especial, os professores leigos, tendo a zona rural como lócus de pesquisa, pretendeu valorizar este contexto social, visto que estudos envolvendo essa problemática, estatisticamente, são poucos no Brasil.

O trabalho ora apresentado caminhou na direção de valorizar os aspectos significativos da trajetória docente de dois professores estudados, desde o seu ingresso na docência em escolas rurais, indo ao encontro de informações que apontassem para o desenvolvimento do seu processo de formação pessoal e profissional.

Também, evidenciou a importância de estudos para o desenvolvimento de pesquisas educacionais em nossa realidade, numa perspectiva de contribuir para a ampliação das discussões e para a implementação de políticas que envolvam questões como a educação do/no campo e a formação do professor, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos, incluindo algumas possibilidades promissoras para os professores que atuam na área de formação docente e para gestores públicos.

Através das histórias de vida abriu-se a possibilidade de compreender a construção do processo formador de cada um dos professores. Suas “falas” permitiram a descoberta de riquezas experienciais de aspectos/elementos valiosos da profissionalização docente, da formação profissional e, principalmente, da construção da identidade do seu *eu professor*. O fato de narrar suas histórias possibilitou-lhes expressar sentimentos e representações construídos em seu processo de formação, bem como também revelar imagens que refletiram comportamentos, padrões, valores, posturas profissionais e pessoais, considerados como os primeiros saberes construídos sobre a docência.

Importante alertar que o resgate das histórias de vida profissional desses professores teve o objetivo de compreender quais elementos foram representativos de uma coletividade, a categoria dos profissionais docentes leigos em escolas rurais.

Pelas conclusões a que chegaram puderam perceber que fizeram diferença em seu contexto de trabalho, criaram relações de amizade e comprometimento não

somente com os alunos, mas com toda a comunidade escolar. Também mostraram que as limitações e condicionantes da educação não os impediram de possibilitar um ensino de qualidade que contribuísse de modo significativo para a população. E, hoje, constituem um grupo de fontes vivas de pesquisa. Como disse Goodson (1995, p.69), “o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor”.

Detendo-me na figura dos interlocutores verifiquei que são pessoas constituídas de questionamentos e de saberes, indivíduos com a consciência de que ensinar exigia o confronto com os desafios impostos pelos alunos, pela escola, pelos sistemas que geriam o ensino, enfim, pela sociedade e a sua realidade. Professores compromissados com sua ação pedagógica.

Na linha do tempo os interlocutores atuaram no espaço-tempo compreendido entre 1947 e 1987, vivenciando diversas fases da conjuntura brasileira e gaúcha com reflexo na educação e na vida dos cidadãos. Porém, apesar de o sistema educacional se propor investir na educação da população rural, pouco se efetivava na prática escolar cotidiana, pois o objetivo principal acabava limitando-se apenas ao ensinar às crianças as habilidades de ler, escrever e fazer contas, como se isso lhes bastasse para a formação como cidadão.

Os conceitos e modelos pedagógicos que balizavam a prática pedagógica desses professores foram influenciados por disputas de poder, ideologias e políticas, com a pretensão de consolidar paradigmas hegemônicos. Numa sociedade capitalista que reproduz os interesses do capital e em nome dessa tradição, percebe-se que os modelos acabaram atravessando décadas.

Entretanto, a trajetória de cada um sinalizou duas figuras influenciadas sobremaneira pela família na formação intelectual, cultural e religiosa, bem como na escolha da profissão. Além disso, influenciadas, também, pelas circunstâncias do contexto, evidente nos relatos sobre as limitações enfrentadas nas condições de trabalho: deslocamento difícil, material didático mínimo, espaços físicos inadequados, atendimento em classes multisseriadas, dentre outras. Não obstante tudo isso, o trabalho foi sempre valorizado como fonte de sobrevivência e realização pessoal, pois buscaram sempre o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

É fundamental destacar a marca do vínculo com o lugar de origem, a zona rural, que ambos os interlocutores apresentaram em sua trajetória. Este fato afirmou a idéia de que ser professor na mesma comunidade de onde é oriundo pode contribuir sobremaneira para a ascensão dos alunos, quer seja pelo acúmulo de

saberes sobre o contexto sócio-cultural ou pelo senso de responsabilidade e comprometimento com aquelas pessoas com as quais a convivência é muito próxima.

As práticas pedagógicas deste professores leigos revelaram algo que parecia estar bem próximo dos ensinamentos oferecidos em cursos formais de formação daquela época. Assim, como é sabido, mesmo os professores habilitados quando começam a dar aulas mobilizam também, os saberes da experiência de vida, resgatando modelos para ensinar seus alunos, ambos também o fizeram. Neste caso, ficou evidente que os professores foram *fazendo e aprendendo*, ao mesmo tempo em que foram percebendo suas reações diante de cada caso e de cada aluno. A empiria se apresentou como determinante, principalmente no início da vida profissional.

Revisitando a trajetória percorrida, concluímos que há indícios de que houve um processo de formação construída no e pelo fazer. Os professores entrevistados revelaram a existência de um *conhecimento profissional* que foi sendo construído ao longo da carreira, apesar das características e trajetórias distintas, o qual precisava ser conhecido, já que o mesmo norteou a prática educativa.

Suas falas possibilitaram perceber que a formação não se deu apenas a partir do contato com os alunos em sala de aula e, sim, desde as experiências de vida que antecederam a este momento pedagógico, experiências estas com raízes no contexto familiar e social. O período da docência fortificou o percurso de formação profissional. Para esses professores a sala de aula constituiu-se um espaço formador, possibilitando afirmar que o conteúdo dessa formação tenha sido a sua prática educativa.

Embora algumas informações pareçam provisórias, apontam para caminhos e direções a serem seguidos. Neste sentido, compreendemos o quão necessário é tornar cada vez mais visível a trajetória de professores. Em se tratando de professores leigos, tornar visíveis as “falas” possibilita a valorização de trabalhos docentes comprometidos com um ensino de melhor qualidade em escolas rurais, independente dos limites que este espaço geográfico impõe. Foram profissionais com a coragem de fazer o “correto” e escrever uma história que certamente mudou não só a sua vida, mas a vida de muitas gerações que com eles compartilharam.

Outros elementos poderiam ser elencados para a discussão, porém entendo que outras questões poderão surgir e realimentar novas buscas e inquietações. Em

síntese, a necessidade de escutar a voz dos professores e entrar em contato com a sua subjetividade dá indícios de que muitos outros estudos podem ser desenvolvidos futuramente. Importantíssimo isto, pois mostra que é riquíssima a trajetória de um professor e que este, na sua singularidade, constrói o seu próprio processo de formação. Triste seria se a narrativa de um profissional se esgotasse num único trabalho, numa única pesquisa, como se fosse algo simplista.

E assim, encerrando, ficam as palavras de Freire:

“venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.” (1996, p. 71)

E algo que considero como o maior aprendizado até aqui: é preciso conhecer o passado para compreender o presente e pensar o futuro. Desconheço se a frase tem autoria, porém hoje, eu me arrisco a dizê-la mesmo assim, pois é a esta conclusão que chego ao final de mais esta etapa.

8. REFERÊNCIAS:

ALENCAR, José F. de. A professora leiga. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (coords). **Educação e escola no campo**. Campinas, Papirus. 1993.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores**. Dissertação de Mestrado. UFRGS/PPEDu. 2001.

AMARAL, MARIA T. M.. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica. **Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb; Caderno 3, 1991. p. 37-83.

ANTUNIAS, Maria Helena Rocha. **Trabalhador Infantil e Escolarização no Meio Rural**. Rio de Janeiro, Zahar Editores S.A. 1983.

ARROYO, Miguel. Escola, Cidadania e Participação no Campo. In: **Em Aberto**. Brasília, Ano 1, nº 9 set-1982.

_____. Políticas de Formação de Educadores (as) do campo. **Cad. CEDES**. Campinas, vol. 27, nº 72, mai/ago- 2007.

BACKHEUSER, Everardo. **O professor**. Rio de Janeiro: Agir Editora. 1946.

BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui (org) **.Formação e situações de trabalho**. 2 ed. Porto: Editora Porto. 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade; lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz. 1979.

CALAZANS, Maria J. C.. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (coord). **Educação e Escola no Campo**. Campinas, Papirus. 1993. p. 15-40.

CHARLOT, Bernard. **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie**. Paris : Anthopos. 1997

CHARTIER, Roger. **A história Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, S.A., 1990.

CORREIA, José Alberto. "Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação" . In: CANÁRIO, Rui (org). **Formação e situações de trabalho**. 2 ed. Portugal, Porto: Porto Editora. 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. <http://www.scielo.br> acessado em 05/12/2006.

DAMASCENO, Maria N. e BESERRA, Bernadete. **Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**. <http://www.scielo.br> acessado em 13/11/2006.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Versão 1.0. Instituto Antonio Houaiss. Editora Objetiva. DHS21557145 . 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128 p.

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

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, 10ª ed.

GARCIA, Walter. Apresentação. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica. **Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb; Caderno 3, 1991. p. 7-11.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de Professores**. 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 1995, p.63-78.

IANNI, Octavio. Relações de produção e proletariado rural. In: SZMRECSÁNYI, Tamás & QUEDA, Oriowaldo (orgs). **Vida rural e mudança social: leituras básicas de sociologia rural**. São Paulo, Editora Nacional, 2ª ed. 1976. p. 148-159.

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

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: O que mudou em 60 anos?. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 1, nº 9, set-1982.

MANKE, Lisiane S. (2006) **Docência Leiga: História de vida profissional de professoras primárias leigas – (PELOTAS, 1960-1980)**. Dissertação de Mestrado. Pelotas, UFPel/ FaE/ UFPel.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely F.. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.

MOREIRA, J. R. **A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: INEP, 1955. (Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar – C.I.L.E.M.E., n. 5).

MURTA, Claudia. **Tornar-se professor: um estudo sobre professores leigos amazônidas**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo (USP). São Paulo, 2006.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2 ed. 1995.

_____. Formação de Professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.) (1997). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 3 ed. 1997.

_____. **A formação tem de passar por aqui: As histórias de vida no Projeto Prosalus**. Universidade de Lisboa, 1988.

OLIVEIRA, Paulo Salles de. **Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, Unesp, 1998.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Ática. 1991.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Do rural e do urbano no Brasil. In: SZMRECSÁNYI, Tamás & QUEDA, Oriowaldo (orgs). **Vida rural e mudança social: leituras básicas de sociologia rural**. São Paulo, Editora Nacional, 2ª ed. 1976. p. 160- 176.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo: a emergência de contradições. IN

GRACINDO, Regina Vinhaes (org) [et al] **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais.** Brasília: Líber Livro Ed. 2007, p. 161

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Ed. Vozes Ltda. 1978.

SANTOS, Boaventura. **A crítica da raça indolente, contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez. 2000.

SILVA, Ruth Ivoty Torres da. As atividades agrícolas na escola primária. **Revista do Ensino.** Porto Alegre: Revista do Globo S.A., Ano I, set-1951, nº1.

STENHOUSE, Lawrence in MARANGON, Cristiane. O defensor da pesquisa no dia-a-dia. **Revista Nova Escola.** São Paulo: Abril. Set- 2003. p. 32.

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

TERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (coord). **Educação e Escola no Campo.** Campinas, Papirus. 1993.

THOMPSON, Paul. **A voz do Passado: História Oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VANDERLEY, Maria de Nazareth Baldel. 2003. **Cidades imaginárias; o Brasil é menos urbano que se calcula** (Resenha). In: Veiga, José Eli da. Campinas, São Paulo, Editora Autores Associados, 2002.

A N E X O S

ANEXO nº 1

QUESTÕES QUE DERAM RUMO ÀS NOSSAS CONVERSAS

QUESTÕES QUE DERAM RUMO ÀS NOSSAS CONVERSAS

1. Conta-me como foi a sua trajetória profissional.
2. Como foi o início da carreira?
3. Poderias contar algo sobre o trabalho pedagógico, ou seja, como acontecia a sua prática no cotidiano escolar?
4. Aprendizagens/desafios que ocorreram durante o tempo em que atuou como professor(a).
5. Como vê o processo vivido em sala de aula? As vivências contribuíram para melhorar as aulas que davas e o que sabias para ser professor?

A N E X O n° 2

UM POUCO DO QUE FREDERICO E WILMA CONTARAM/ESCREVERAM

FREDERICO

Legenda:

C- Cátia

F- Frederico

1) Enquanto eu iniciava a leitura oral do material que ele havia escrito, fazia ainda colocações complementares e eu ia tentando ler e ...fazer uma relação entre a fala e a escrita

C- “Então, tendo aceito o convite tratei em comunicar a 5ª DE. Aceito pela 5ª DE, tratei em conseguir o material para o início das aulas orientando-me pelos livros, preparando as aulas encontrando muitas dificuldades devido aos cinco adiantamentos na mesma sala de aula.” Então sobre esse material, assim, que o senhor recebeu no início, como que... o que que o senhor lembra?

F- Quer dizer que de início quando eu comecei, eu não recebi nada! É o que eu comprei, só. Porque era particular e a 5ª DE não, nem um programa, muito depois eu acho que foi no segundo ano que eles vieram, que no primeiro ano eles nem vieram ver o meu trabalho. No segundo ano que eles me deixaram um programa uma vez, mais, nunca antes, nunca. Tinha que me orientar por mim mesmo pensando o que que ...

C- E esse material que o professor comprou, comprou assim porque pensou que era o melhor, ou ... foi num lugar... tinha um lugar para vender? Era uma livraria? Quem é que disse que era para comprar aquele material ou não...

F- Não. Isso eu comprei por minha vontade, para ter alguma coisa pra eu me orientar porque como é que vamos dizer que, sem material, sem nem uma coisa, como é que eu ia começar a preparar uma aula? E depois de tanto tempo como no nosso tempo, quando eu fui pro colégio isso, os pais tinham que comprar um livrinho da primeira do segundo conforme era a série e se passava aquele livro a professora achava ele passou prum ano, não tinha exame, não tinha coisa nenhuma, sabe? Era a professora que mandava, né? E por isso que eu digo onde eu disse ali que eu tinha muita dificuldade, porque, já naquela época que eu comecei já era mais um pouco adiantado do que quando eu fui pro colégio. Quando eu fui pro colégio aquilo era uma coisa que nem pode se acreditar, sabe?

C- Por que que o senhor acha que não dava para se acreditar?

F- Pois era tão, tão diferente a coisa, né? Que a gente...vendo da minha época que eu fui pro colégio e quando eu comecei já a coisa era muito diferente, então a gente quase nem sabia o que fazer, né? Mas, a gente foi indo, né? Quer dizer que o pessoal, acho eu, da comunidade, nunca ficou decepcionado com o meu trabalho porque ... eles... nunca houve uma queixa, nunca houve nada, né? Por isso que eu digo que o pessoal não ficou decepcionado, mesmo como eles eram acostumados com essas escolas particulares, fazer festa de Natal, fazer isto ou aquilo, que eu nunca tinha feito, já imaginou? ... Mas desde o primeiro ano até o último que eu dei sempre fazia festinha de Natal, né?

C- ... agora o senhor falou que quando tava na escola, o tempo era bem diferente... Mas o que que o senhor acha que era diferente, assim,o que que fazia o senhor ver que era diferente?

F- O que era diferente é o seguinte que não tinha como no meu tempo quando comecei era Português, era Matemática, era Geografia, era História, no meu tempo que eu fui não tinha nada disto! Isto era tudo uma mistura, sabe? Por isso que eu digo... quando eu estudei nas por isso que eu digo que aquilo era difícil naquela época não, não te...tinha nada! Eles davam o que tava na cabeça, sabe? E quando eu comecei, já tinha essas matérias tudo separado, sabe? Por isso que eu digo que daí a gente não tinha que pensar muito que fazer ali, sabe? Na minha época, aquilo tudo era válido, sabe? A gente ... é como uma vez o falecido A. S. me perguntou se São Leopoldo era no Brasil, ou fora do Brasil, sabe? Assim era naquela época quando eu comecei que a coisa era bem mais já adiantado, né? Mas bem mais atrasado como hoje. Porque hoje a coisa é bem outra coisa. Se eu hoje fosse começar a lecionar eu ... era igual naquela época, eu nem sabia por onde começar, sabe? Mas, uma coisa eu ia achar melhor que cada professor tinha a sua turma, não tinha essa mistura de cinco adiantamentos tudo misturado numa sala de aula ... Imagina hoje se fosse como essas escolas que tá tudo unido se fosse tudo num monte, numa sala o que que a professora ia fazer? Não é... no meu tempo e agora, uma coisa que a gente nem pode, pode... imaginar, sabe? A diferença que tem, né? E uma que a primeira coisa que quando no meu tempo, era aprender a, e, i,

o, u, sabe? E aí ba, be, bi, bo, bu, e assim por diante, sabe? Isso hoje não existe mais, então é isso aí que a gente...

C- O que faz o senhor pensar que não existe mais isso?

F- Porque eu vejo muitas vez as coisas dos alunos de hoje não se vê mais aquilo, sabe? Porque tinha que reconhecer a letra. Essa era a letra "A", essa é o "B", e tinha que ler aquilo e hoje não tem mais esse negócio. Eu nem sei como é que iniciam uma primeira classe? Como é que é isso?

C- É por isso que eu pergunto pro senhor porque tem alguns que começam, ainda, pelo a e i o u e outros não, né? Um método...

F- Mas eu acho prá mim o método certo é o a e i o u porque tem que conhecer aquelas letras. Depois que eles conhecem podem escrever uma sílaba: ai, ei, ui e essas coisas ou como é que quiser, né? Depois que fazem aquela sílaba, aí tu pode i adiante, já.... Uma palavra. Depois que eles têm uma palavra, eles já podem te a noção formar uma frase daí já pode fazer uma frase e... se não tem essa noção por isso eu penso, eu não sei como é que eles fazem se eles não começam mais com esse a e i o u, como é que eles iniciam uma frase? Com é que... claro que por intermédio algum... o desenho e essas coisas, eles fazem, mas eu acho mais direito, é conhecer essas vogais, primeiro. Primeiro essas coisas. Eu não sei também, sabe? Hoje em dia como é que funciona ? Tu já vê quase, mais de trinta anos fora como é que começou tudo, como melhorou tudo, como é que um pobre bicho... Isso que eu digo eu comecei o primeiro ano difícilíssimo, mas depois quando eu part quatro ou cinco anos particular depois quando entrou pra SME, a coisa melhorou muito. Tinha aquelas todos os mês quando era pagamento (garnizé) de manhã tinha reunião ou de tarde, conforme elas marcavam e aí davam muita dica, sabe? Do que que a gente tinha que fazer. Mas, quando eu comecei ninguém deu dica. Nem tinha um programa prá ...prá

C- Seguir

F- Prá ver o que que eu podia dar no primeiro, no segundo, no terceiro, isso não tinha, sabe? E depois quando se entrou prá SME, o programa deles dava: isso é no primeiro, isso é no segundo, isso é terceiro, e assim ia, né?

C- E nesses programas que o senhor recebia, depois que chegava na escola, o senhor repetia tal e qual como recebia ou tinha...

F- Não eu só me orientava por aqueles porque o que eu achava que era melhor, eu aproveitava. O que eu achava talvez que não porque no meu tempo quando eu comecei era assim: Bom tu ainda talvez te lembra, não se tinha aquela noção de i prá frente prá i prá cidade prá estudar adiante, né? Então quando a criança sabia ler, escrever e fazer as quatro operações, "Ah! Que coisa boa, não?" Era isso ali, sabe...

C- E isso era a comunidade que exigia para o senhor?

F- era a comunidade...

C- A comunidade pedia isso ou o senhor que via que isso era importante?

F- Não, vamos dizer que eu sabia que isso era o importante, que precisava, mas a comunidade, a comunidade não quer dizer todos os meses, mas de dois em dois mês se reuniam então eles avaliavam aquele serviço se era bom ou não era. Então por isso que eu digo que eles acharam bom, nunca reclamaram e a gente foi crescendo, foi aprendendo. Depois mesmo, muita coisa adiantou as dicas das orientadoras no tempo da SME quando a gente entrou pra o município, né? E outra coisa, muitos vocábulos não conhecia, mas eu comprei um dicionário, sabe? Ah, já antes de, de...

C- Isto por conta própria? Ou alguém disse que o senhor...

F- Por conta própria. Não por conta própria! Sabe porque eu via que precisava. Como é que se apresentava um vocábulo prá o aluno perguntava e eu não sabia como é que ficava isto? Por isso eu pensei: Bom, o dicionário é e muitas e muitas coisas é então me orientava pelo dicionário e, no

quinto ano, não tinha coisa melhor, também do que o admissão ao ginásio. Aquele livro era bom, sabe? Daquele se hoje o aluno passava aquilo, por isso eu digo: Hoje, se faz uma prova daquele tempo do quinto ano, eu não sei se a oitava série vai faize, sabe? Eu tenho orgulho, até hoje que alguns dos meus alunos, principalmente, não seguiram adiante os estudos mais um ano, as gurias do W. S. foram fazer o teste pra ver se podiam i pra frente na Escola Nossa Senhora de Lourdes e tiraram o primeiro lugar. As duas, sabe? Isso é um orgulho porque, porque o 5º ano, o livro aquele Admissão ao Ginásio e aquilo eles sabiam, sabe? E muita gente não sabia, sabe? É isto aí, sabe?

C- E esse livro é orientação da SME

F- Não. É um livro que mais me informava do que assim quando tinha que entregar o boletim tinha que entregar todos os mês. Então eu me informava na livraria qual era um livro bom pra essa aí, depois que passei pra o município as diretoras que indicavam, sabe?

C- E este inicio de aula que o senhor diz hoje, que foi tão complicado, o senhor lembra, em que época do ano foi?

F- Isso foi em ... Em 1947, no inicio do ano letivo.

C- E assim tinha que dar satisfação documentação

F- Não só o que tinha que botar no boletim era que dei tala coisa e tal coisa e os alunos aceitaram e fizeram e iam indo no fim do ano exames eu dizia se deu deu se não deu, não deu. Eles aceitavam o que eu dizia: esse aluno passou esse outro esse não passou...

C- Não tinha documento?

F- Não tinha documentação nenhuma ...Depois devagarzinho quando começou na SME, aí sim tinha que faize todos os mês uma sabatina com os alunos, sabe? Ai a coisa era bem diferente. Mais daí eu já tava mais orientado. Sabia cumo é que tinha que faize (risos) i cumo não tinha que faize, sabe?

C- E as séries quando o senhor começou? Já tinham os aluno que iam na primeira série, no primeiro ano, não sei. Ou...

F- Isso eu não me lembro mas me parece que tinha quinta série que era a turma da A. , do N. , do falecido tio A. e não sei se era a mais velha do E. R. parece que tinha, mas eu não me lembro mais. Mas isto também não ficou por isso é bom a documentação. Não ficou registrado, né? Como é que vamos dizer, Quase. Quase não mais de 60 anos, como é que a gente vai que ia... 60 anos mais ou menos.

C- E esses alunos então antes do senhor assumir a escola, tiveram um professor ali então?

F- Iam ali na Bernardo Taveira Júnior. O J. G., e o N. e essa turma eles vinham tudo aí por isso é que mais exigiram que falaram que ...quem mais arrumou essa escola assim foi o falecido Alfredo Kichoefel. Ele era vereador. Então os pais falavam e ele que falou lá em Pelotas onde eles disseram que se tivesse uma pessoa que podia assumir esse cargo, foi por intermédio onde eles me nomearam por causa que eu cuidava da cantina, da entrada e saída de material. Tomava nota dos, do.. pessoal que trabalhava, o ponto, sabe?

C- do batalhão da estrada de ferro.

F- Isto aí.

C- E a ... então o senhor lembra quando ia assumir esta escola... então o senhor começou a se preparar... comprou livros para se preparar antes de começar a aula ou primeiro recebeu o s alunos depois pensou agora eu...?

F- Não. Eu, vamos dizer recebi essa ordem essa coisa daí já na mesma semana tinha que começar aula. Não tinha me preparado comprar material daí eu só quando vieram os alunos primeiro dia assim, vamos dizer fiz o livro de chamada pra ver quem tava qual a série essas coisas para eu

comprar. Porque eu não podia comprar material sem saber que tipo de classe ou coisa eu ia receber ali, né? Porque como vieram esses alunos da escola Bernardo Taveira Júnior, como é que eu ia saber qual é o ano que eles tavam?

C- E aqui já tinha documentação?

F- Ali tinha.... essa professora, a mulher do A. B. , muitas vezes ela ia lá em baixo, depois que eles já tavam de férias, iam lá em baixo vê a minha escola, aí era de época diferente, naquela época os pais exigiam, e até, isso eu não posso dizer bem certo, se era dia 15 ou 20 de dezembro mas era esse que tava lá as férias, não era, nem a 5ª D.E me orientaram quando era, quando não era, né.

...

C- E depois então, tendo esta listagem dos alunos e as séries que eles estavam, vendo o material então que o senhor ia usar. Como é que o senhor desenvolvia as aulas, assim com eles?

F- Ah, desenvolvia, vamos dizer, me orientando pelos livros, ver o que que, por que naquela época, todos os livros trazia um trequinho de aula assim, para todas as séries, no fim da lição da página dizia o que tinha quedar em português ou em matemática, essas coisa, né. Então por aí que a gente ia se orientando, por que eu não sabia.

C- Além dos exercícios do livro, o senhor fazia outros?

F- Ah, fazia outros, a gente sabia, mais ou menos, a História né, como era, como não era.... Quando era aluno e com a vivência também, vamos dizer, com o tempo depois, como dizer, a gente ficou mais maduro, mais é.., sabendo mais sobre as coisas né, é por aí que a gente se orientava. É isto aí, se a gente, se pudesse, um ou dois dias só freqüentar uma aula daquele tempo para ter uma noção, como era naquele tempo, isto aí não é.

C- O que que o senhor acha, é muito diferente, muita diferença tem, o que que teria assim de diferença para apontar, para dizer, o que que o senhor acha?

F- É, a diferença, é que eu acho, que já pela educação, por que naquela época, o professor mandava e, não os alunos como ta acontecendo em certas escolas aí, que essas barbaridade como aconteceu aí na Cascata, aquela outra que recebeu a cadeirada na vista, naquele tempo não acontecia isto, se o aluno chegasse em casa querendo dar uma queixa do professor ele ainda apanhava dos pais sabe, por que dizia, vocês tem que obedecer o professor, e hoje em dia que é que faz isto? Tu dá um puxão de orelha aí, é capaz de sair expulso da escola, então por isso que tem tanta maldade nas escolas né, se o aluno hoje diz, eu não vou fazer isso, ele não faz mesmo e tu não pode fazer mais nada que dizer que tem que fazer né, se ele não fez não fez, pronto, não pode castiga por que ele não fez, não pode deixa ele numa hora da merenda, lá dentro, merendar mas lá dentro por causa isso não pode mais, hoje em dia isso é tudo diferente né,

C- E no trabalho em sala de aula assim, o senhor acha assim também que ele é diferente de hoje pelo que o senhor observa, porque o senhor também tem uma vantagem que ta no meio de professores que ainda tão trabalhando né, então o senhor também acompanha isso aí?

F- Pois é, que é diferente é, por que tu ia numa sala de aula vamos dizer, tu ia da o trabalho para o 1º, já tava o 2º lá, o 3º ou o 4º ali, professor, o que é que vamos fazer, tinha que dar as coisas, muitas vezes por que? Para cada turma eu tinha um caderno que eu ia dar, deixava aquela aula de antes pronta e se era poucos numa classe, eles copiavam direto do caderno, não precisava passar no quadro por que eles copiavam e eles tinham que se virar, fazer, por que tudo dentro do método da lição do dia eles tinha que tirar dali né, por exemplo, um adjetivo ou um verbo ou um substantivo próprio e comum sabe, artigo definido e indefinido sabe, eles tinha que fazer ali, eu pedia ali e claro que eu não ia aprontar o que tinha, só apontava o que eles tinham que fazer e se eram poucos eles só copiavam do caderno e se eram mais eu passava no quadro né, por isso geralmente eu tinha dois quadros na escola para duas classes eu podia, no mesmo tempo mandar copiar e mandar e essas coisas iam assim sabe, era bem mais dificultoso como hoje por que tu mesmo pode pensar, se tu como tu ta lecionando se tiver 5 turma na tua sala de aula o que que tu ia fazer para atender todos os

5 né.

C- Sim ia ter que pensar numa estratégia diferente né, do que quando a gente está só com uma turma, é diferente mesmo.

F- É isto aí...é por isso eu digo hoje a coisa é muito muito diferente, agora se tu hoje por exemplo, como aconteceu muito tempo que eu ate 30, 40 anos, na época de abrir esta estrada, quando fizeram a ponte cheguei ter mais tinha que me desdobrar, tinha mais 70 alunos, aí tu vê como é que tu, como é que ia ser?

C- E dava conta do recado?

F- Tinha que dar conta do recado, e como eu digo, tu tinha vamos dizer, naquela época de quando bandeou de 40 alunos eu desdobrava aí tinha dois, mais assim mesmo quando tinha 70, ter 30 e tantos alunos tinha uma um turno que ter 3 adiantamento e o outro 2 né, então geralmente o 1º e o 5º tava sempre junto por que o 5º tinha gente que tu explicava uma coisa ele sabia fazer mais o 1º tu tinha que ajudar, esses dias no enterro do Teodorinho Vahl uma aluna ainda me disse, professor, te lembra quando o senhor ma pegava no colo? Me explicava, não entrava na cabeça, esses ela ainda me disse isso. Tu imagina como era.

C- Isso mostra também então que tinha uma lado carinhoso do professor com os alunos?

F- Ah, mas isso tinha que ter com os alunos, não podia ser, isso aí eu era reto mas, na medida necessária era carinhoso com eles, só domava eles que muitas muitas vezes eles tinham dor de barriga, isso e aquilo aí tu preparava uma dose de Olina, aí a 2ª e na 3ª aí não dava mais dor de barriga, olina era muito amargo.....isto aí a I. S., a mulher do S. V., ela então, ich hab buckweit, falava em pomerano ich wil nach mamare gol (eu quero ir na mamãe!) Myla hat ain clain meka! (Emília tinha um nenê novo/ pequeno- Emília era tia dela) como era em casa naquela época, os novo, sabe, que muito pouco mundo tinha? No meu tempo, mesmo, muitas mulheres não conheciam Pelotas, sabe? Nunca tinham ido a Pelotas fará Rio Grande ou Porto Alegre, sabe? Então o que que as crianças iam saber em casa? Nada!

C- Aí, então, o senhor importante conhecer a família como funcionava em casa pra tratar as crianças na escola? ... E isso o senhor conseguia fazer? Conhecer as famílias?

F- Ah, consegui fazer e isto fiz muito bem feito sabe, por que todas as crianças durante meus 35 anos, só o João do Polaco que veio só um dia e já não queria vim pro colégio, trouxeram ele a força um dia mas veio só aquele dia mas não veio mais no colégio, mas os outros, nenhum se afastou do colégio, gostavam sabe, uma já entre a vivencia das crianças, brincar na hora da merenda e essas coisas sabe, e isto aí sabe.

C- E o senhor costumava visitar essas famílias da comunidade?

F- Aonde eu sentia algum problema costumava visitar, por que as vezes tinha uma criança que não acompanhava a turma, explicava para os pais como era como não era e por que, agente tinha que fazer sabe, não podia deixar isso alheio assim sabe.

C- E isso era o senhor que resolvia que tinha que fazer ou isso era orientação da SME?

F- Não, eu que resolvia esse tipo de coisa.

C- por que que o senhor achava que tinha que fazer isso?

F- por que podia melhorar se eu fazia isso talvez os pais também em casa também mudava de idéia de sistema ou alguma coisa por que muita gente nem sabia como é que funcionava isso sabe, por que isso era desde antigamente. Na escola os colonos tinham que saber ler, escrever e fazer conta, de História, Ciências essas coisas nem queriam saber de nada.

C- E o senhor achava isso importante trabalhar isso com as crianças?

F- Ah, eu achei importante por menos alguma coisa que podia aproveitar, aproveitava né.

C- Isso mostra que o senhor ia além daquilo que era realmente o necessário?

F- O necessário claro, tem que sempre explicar a mais, nunca deixar faltar alguma coisa, por que se falta, no fim do ano como é que tu vai dar um passo para frente se no outro ano eles não aprenderam tudo que tinham para aprender.

C- Ta, mas ao mesmo tempo o senhor disse que não tinha muito o que seguir os livros ou o que estava nos livros? Mas aí o senhor que definia isso também?

F- Ah claro.

C- E o senhor que julgava se eles tinham que saber mais coisas ou não para passarem para o outro ano?

F- Claro, por que a gente vamos dizer, no primeiro ano mesmo as continhas no segundo as continha , algum probleminha as vezes mas fraco, terceiro ano já mais forte, quarto mais forte, quinto por isso, pelos exercícios do livro eu é que tinha que quebra para o que que tinha que fazer a mais.

C- Por opção sua?

F- por minha opção sabe, se eu não tinha um programa.

C- Isso que eu gostaria de saber, o que levava o senhor pensar que podia fazer mais:? Isso era uma visão que o senhor tinha, uma idéia?

F- Uma visão que eu tinha.

C- A comunidade, praticamente, só exigia a leitura, a escrita e os salmos e o senhor queria oferecer mais, mas por que oferecer mais?

F- Por que, sabia que a gente do jeito que vivia na mocidade, a gente via que tinha que ter mais alguma coisa né, tinha que aplicar mias algum, a coisa pra frente sabe, por que muitos pais muitos diziam, isto, a Ciência, a História, isso é bobagem por que as crianças precisam saber ler, escrever e fazer as contas, mas História e essas coisa os agricultores nem queriam saber de nada. .. E eu como andei 3 anos no exército andando pra lá e pra cá, eu via muitas coisas e por aí que eu fui aprendendo muitas coisas e muita coisa com uma professora do batalhão ferroviário quando nos estava em livramento, o comandante lá o capitão e os sargentos eles tavam lá quem queria frequentar a escola de noite ela a professora do núcleo ferroviário tinha que aceitar dar aula de noite também, de dia era para as crianças pequenas e de noite para os que queriam ir lá podiam ir, onde eu também aprendi certas coisas, não de mais, mas já tinha uma noção pra quando eu comecei, ora, lá aprendi isso então tem que dar isto ou aquilo sabe.

C- E aí que o senhor teve contato com essas outras disciplinas, como História, Ciências!

F- Ah, pois é. Naquela época ali, as professoras, já, vamos dizer, já tinha a História e os Estudos Sociais, mas negócio de Ciências, essas coisas era muito era muito pouquinho, né? Então, depois é que foi indo. A gente foi se aperfeiçoando devagarzinho, sabe como é? Passo em passo..

C- E quando o senhor fala em aperfeiçoamento, que o senhor vai se aperfeiçoando, o que que o senhor acha que fez com que o senhor se aperfeiçoasse porque o senhor não tinha frequentado nenhum curso de formação, mas o seu aperfeiçoamento... o seu aperfeiçoamento o senhor liga a quê?

F- Pois é. Ali pelos livros a gente pensava: “- Bom! Eles tem que sabe um pouco. A gente era adulto eles tem que saber um pouco disto um pouco

C- Através da sua própria prática?

F- da minha própria prática! Da minha própria orientação, como se diz. Porque depois que passamos pra SME a coisa aí, já, eles davam – isso aí tem que dar! Não sei se 4 ou 5 ano da CRE, ali não tinha nada, sabe? O segundo ano eles me deram um programa, sabe? Aqueles programas era pra escola, sabe? Nunca mais me deram e dentro desses cinco anos eu me lembro que uma vez eles vieram visitar a escola. Então tu te imagina? Tu tinha que te virar! Porque era particular e SME não tinha nada a ver com isso. E a 5ª CRE não se mexia ... tu tinha que ter um rumo... fazer o que tu achava que devia de fazer. Pensar um pouco na História, pensar um pouco na Geografia porque a gente sabia como o outro perguntou será que São Leopoldo é no Brasil ou fora do Brasil, então a gente já pensava que as crianças tinham que saber alguma coisa por isso que...

C- avançava e o senhor acha que aperfeiçoava...

F- Mesmo como eu digo: Cada ano que passava, alguma coisa mais eu também aprendia porque lia os livros, lia aquilo, vê como é aquilo, então a gente também a gente trabalhava sobre aquilo, mas também se a gente ficava parado só lê, escrever e fazer conta, o que ia acontecer no fim?

C- Pra ensinar, as contas como é que o senhor ensinava? Assim, tinha algum jeito diferente ou sempre ensinava do mesmo jeito? Variava?

F- Eu acho que...negócio de frações e negócio de conta assim, de o que mais me era exigido naquela época, sabe que? Como eu disse antes. Tinha que ter mencionado ali que era de tudo em negócio de tração animal pra cidade pra levar as coisas. Então os colono queriam saber que os filhos soubessem fazer aquelas contas. Se eles vendiam um saco ou dois daquilo, mais aquilo, ou manteiga, ou ovos, toucinho que isso era quase o mais que eles levavam então eles queriam que o aluno sabia fazer esse tipo de conta. E na divisão eu não se hoje essa ... de certo tu sabe o que é aquela conta de gaiola?

C- Hã, hã. Sim.

F- Naquele tempo era hoje em dia eu acho que nem aceitam mais ...

C- Não. Aceitam de novo.

F- Ah, aceitam? Mas uma época....

C- Uma época ela foi eliminada.

F- é. Porque eu, numa coisa pra que ensinar o aluno eu acho muito bom aquela conta da gaiola porque por exemplo quando o ? descontou um nunca podia sobrar mais que o dividendo, o divisor, sabe? Então isso aí adiantava muita coisa, né?

C- Então, para trabalhar a Matemática o senhor usava muito as coisas da comunidade?

F- Da comunidade.

C- Usando os produtos que eles tinham pra vender.

F- é. Dizer que ali eles também compravam na cidade isso e ? vamos dizer comprou tantos quilos disto ou daquilo e daquilo que eles queriam que os alunos aprendessem, sabe?

C- E isso tinha nos livros em alguns modelos?

F- Tinha outros modelos. Aqueles modelos de fazer essas continhas, de compra e venda, isso eu tinha que fazer, inventar o que que sabia, mais ou menos o que que uma família precisava em casa e a gente fazia

C- essa troca

F- A troca, né? Naquela época, geralmente, eles levavam ovos, levavam manteiga, levavam toucinho, levavam batata, levavam feijão, levavam milho o mais ainda que levavam dois fardos de alfafa por

cima da carroça que o fundo tava cheio de coisa, então tudo isso que eles queriam que o aluno sabia fazer. Porque sem aula quando é que eles iam aprender? Nunca! O mais difícil que achava explicar era frações, sabe? Mas isso, mais veio depois negócio de frações, quando entrou pra SME. E a fração pra mim é uma coisa bem simples, sabe? Só que a gente primeiro tem que sabe. É coisa simples, mas tem crianças que às vezes não entendem. Como essa N., do R., mesmo, aquela era uma aluna assim, se ela não aprendeu na primeira explicação: “- Professor, explica de novo que eu não entendi.”, mas aí na segunda ela já sabia fazer. E muitos custavam a aprender a fazer aquilo, passar pro mesmo divisor e essas coisas, né? Como é que era, como é que não era. É isso aí, sabe?

...

C- E esse período, assim, todo que o senhor trabalhou com tanto desafio que sentimentos o senhor tinha? O que que aflorava? Às vezes tava em dúvida, às vezes não tinha dúvida? Desenvolia coisas que as vezes deixava mais alegre tinha preocupações como é que era isso? Que sentimentos...

F- O sentimento era que na metade mais pro fim do meu trabalho era em diante ter a criançada na volta, sabe? Porque parecia que faltava alguma coisa, sabe? Que quando me aposentei, mesmo, muito tempo eu senti falta daquilo ali, sabe? Que é um desenvolvimento porque um aluno às vezes dizia isso e outro dizia aquilo e a gente por aí mesmo ia tirando muita coisa que podia fazer. Às vezes eles diziam: “-Oh, o pai disse isso ou aquilo que podia ser isso ou aquilo.” E a gente pensava e tirava uma noção daquilo. O que que podia fazer? Onde podia melhorar as coisas, sabe? O sentimento com as crianças era eu achei que era... desde sempre gostei muito de criança pequena, sabe? Então, aquilo era um sentimento que parece que me atraiu pra aquilo ali, sabe? E uma coisa, eu penso assim: que isso já era enviado por Deus porque como é que eu fiquei três anos fora de casa rolando por esse riogrande à fora que, primeiro em Porto Alegre, depois em Santiago do Boqueirão, depois em São Luís, depois em Livramento, depois em Pelotas, a gente sempre ia vendo coisas diferentes, sabe? por isso eu penso. Eu não sei, mais, muita gente não pensa, pensa em si, mas eu pensei que me escolheram então, pensei na profissão. E como era lá, e como era aqui, como era ali, sabe? A gente sempre podia tirar uma experiência. Por isso a gente, muitas vezes eu parava e pensava: O que que podia aproveitar ali e o que que podia aproveitar lá, sabe? Essas coisas e isso tudo era...

C- E essas histórias também o senhor contava pras crianças?

F- Ah, muitas vezes, né?

C- e como é que eles reagiam ?

F- Ah, eu muito às vezes ficavam meio assim, como se diz, ficavam assim meio boquiaberto em ver o que que se contava. Depois naquela minha época não é como hoje que todo guri pequeno já sabe o que que é um país, eu contava que quando tava lá em Livramento botava um pé no Uruguai e o outro no Brasil, sabe? “- mas como?” Ué, porque tinha uma rua só no meio que fazia a divisa como lá em Livramento, mesmo. Tem uma rua que faz a divisa. Bota um pé lá e o outro aqui e aí explicava as coisas como era, como não era, como era o negócio como não era, sabe? E assim ia, se remediando, como se diz

C- E agora eu me lembrei de uma coisa quando o senhor falou quando tinha a I. S. , que ela falava em pomerano. Quando ela veio pra escola e como é que o senhor trabalhou com essa dificuldade com ela ou ela falava o português também. Talvez não fosse somente com ela. Talvez tinha outros?

F- tinha outros. Essa sobrinha do B. que não sabia dizer água em português, sabe? Era só pomerano! Alemão legítimo era ali de Cantini. Mas a gente eu sabia falar em pomerano um pouco e o alemão, então ia explicando que na escola eles tinham que aprender a língua portuguesa e assim mesmo foi muito ligeiro pra eles aprender no meio da criançada. Tudo falavam português só tinha que ir acompanhando. E essa sobrinha do B. disse que: “- Eu não quero mais falar o pomerano!” porque achou tão engraçado como ligeiro aconteceu pra ela trocar de língua, sabe? Que eu acho não levou um mês ela já falava quase, quase diretamente o português, né?

C- E na hora de escrever não dava muita confusão?

F- Ah, dava alguma confusão, porque mas eles... Não era lá demais porque o primeiro ano que eles

viam que não sabiam nada, em português. Uma que eles não escreviam em alemão. Então tinha que escrever português. Isto era grande diferença. Que eles já aprenderam português, sabe?

C- Na escrita já era o português?

F- É, é. Como o a,e,i,o,u, eles não sabiam nada em alemão. Então já iam aprendendo.

C- E pra ensinar isso tudo o senhor preparava as aulas a partir dos livros. E dentro da sala de aula utilizava mais algum material, assim material de apoio? Ou não? Era só assim a explicação no quadro.

F- A conversa e a explicação no quadro. E depois como nas Ciências eu falo bem até hoje eu não sei desenhar, fazia aqueles desenhosinhos mais fácil e explicava : isso é vertebrado isso é invertebrado isso é aquilo ou é aquele outro, sabe? Então a gente explicava através dos desenhos através daqueles desenhosinhos simples. Porque hoje, primeiro ano sabe desenhar melhor do que eu.

C- E fazia experiência com as crianças também, porque tinha ...como aqui fora tem facilidade de encontrar os animaizinhos, .. como assim eles traziam alguma material pra escola pra...

F- Ah, eles tem vamos dizer assim eles só não traziam o material mas diziam oh isso em casa é assim, isso é assim. Ou nós temos isso nós temos aquilo, sabe? Então. Então me desenha isto ou me faz uma frase daquilo, sabe? Porque vocês têm, né? E assim a gente ia e sabe...

C- E porque o senhor achava importante usar essas coisas que eles tinham em casa? Ou utilizava isto só por utilizar? Ou achava bom utilizar?

F- Eu utilizava isto por ver os cadernos dos alunos que disseram, que vinham da outra escola, que já usavam, que a SME já tinha Ciências, e essas coisas, então ali eu via o que eles precisavam mais. Eu não ia dizer que eu não sei isso que eu não sei aquilo. Eu fazia o que eu sabia, né? Porque eu podia fazer.

...

C- Ta, mas, o senhor disse que na Matemática trabalhava com as coisas que eles compravam e vendiam, no livro tinha os exercícios que vinham com a linguagem dos livros,né?

F- O livro, mas

C- Mas fazia esta troca. Utilizava o que eles tinham em casa usava as coisas que eles viviam, ali no dia-a-dia. Agora mesmo falando nos desenhos, eles desenhavam as coisas que eles tinham em casa, mas assim, oh, porque que o senhor utilizava estas estratégias e não mandava eles copiar os desenhos do livro? Ou copiar de qualquer outra informação? Mas não o que eles tinham em casa?

F- Ah, eles vamos dizer, conforme eu fazia a lição do dia, eles tinham que fazer, né? Do livro tirar e se virar um pouco e não esperar que fosse dizer olha essa palavra significa isso, aquela palavra significa outra coisa. Porque se tu faz uma frase, como no meu tempo, tinha muita coisa de variação de frase, né? Então vinha uma frase de variar os termos , assim: Varia os termos: eu não podia dizer pra cada eu explicava uma vez no quadro, escrevia uma frase no quadro e variava lá pra eles aí tirava uma frase do livro pra eles fazer, né? Porque eu mostrava no quadro aquela frase não valia. Marcava uma frase ou duas do livro que nem todas dava pra variar. Que tinham mais umas que davam pra variar e aí dentro daquela frase, me marca um substantivo tal, um comum, ou um abstrato, por exemplo, água que não podiam pegar que era abstrato (?) E assim por diante...

C- Mas eles ouviam a explicação do senhor? ...E depois das explicações eles reproduziam ...

F- Não, eles ouviam primeiro quando eu passava no quadro, eu analisava aquela frase, também pra eles, sabe? Mas nem todas vezes eu dizia analise estas frases. Varie. Mas, quando era pra analisar, então, essa frase, pois aqui escrevia nome por nome da frase, a sílaba que tinha e me diz o que que é isso, o que que é aquilo, o que que é aquele outro e ele tinha que dizer, né? Era coisa que eles muito eles custaram a aprender a analisar, vamos dizer. Eu sou o fulano de tal. O que que é o "eu"? o que que o fulano de tal que tava o nome dele lá? O eu é um pronome pessoal, né? O dono da frase

era o substantivo próprio. E aí qualificava ele o adjetivo essas coisas que precisava, né?

C- E o senhor acha assim que isso que era trabalhado, servia para os alunos? Que era adequado? O senhor pensava sobre isto? Que tava trabalhando e via a possibilidade de fazer diferente ou de melhorar?

F- Ah, no tempo da SME, que começou aquilo de varie e analise, essas coisas. Antes eu não tinha, não fazia isto.

C- Sim, mas as coisas que o senhor ensinava, pra eles, as coisas que o senhor ensinava achava que eram importantes pra eles?

F- Ah, era

C- pensava sobre isto e pensava como podia melhorar,... dá mais aqui,mais ali, aprofundar um conteúdo mais de história,de repente de ciências. Ou então trazia nos livros mas lá na sala de aula o senhor aumentava conteúdo porque via que era importante. Porque sabia que iam precisar disso pra vida. Era um conhecimento que podia ajudar.

F- Pois é isso que a gente trabalhou, né? Essas coisas.

C- Tinha então uma preocupação? Vamos resgatar um pouquinho do que nós conversamos. Existia uma preocupação do senhor com as coisas que o senhor trabalhava na escola que isso fosse ajudar as pessoas da comunidade?

F- Ah, claro né? Eu ... Pra vida cotidiana. Sabe como eles podiam quando eles fossem adulto aproveitar . por exemplo como foi a minha, o inicio da minha vida, e aonde eu fui parar, explicava que amanhã ou depois eles podiam ser um professor, ou doutor, ou isso eu explicava que eu tava ensinando era a abertura do caminho pra eles terem uma noção de que amanhã ou depois eles também podiam ser alguma coisa. Por exemplo, naquela época, se quiser pode ser um doutor, pode ser um agrimensor, pode ser um engenheiro, pode ser ou isto ou aquilo, sabe? Então isso amanhã ou depois se vocês aprendem o que eu to dizendo, vocês vão aprender lá adiante. Se quiserem e se não quiserem, sigam o rumo de vocês na agricultura, né? Mas explicava pra eles que podia ser útil mais adiante na vida quando eles fossem adultos.

C- E como é que o senhor percebia isso e as crianças tinham interesse em pensar diferente. De mudar de vida ou

F- alguns tinham interesse. Mas outros diziam assim: "- Mas nós não temos possibilidade pra isto ou pra aquilo!" eu to ensinando vocês se vocês quiserem ir mais adiante vocês sabem onde tem que pisar porque vocês sem aprender isto que eu to explicando, vocês nunca podem ser outra coisa. Porque se uma criança , aprende bem no inicio, amanhã ou depois quando ela quer ir adiante, ela sabe onde começar. E se ela, principalmente, não pensa em ir adiante, ela tbm pouco se interessa nessa explicação que eu to dando. Porque quem tem interesse às vezes, aprende aquele interessa escutar mesmo pra ver como é que é. O que não tem aquele interesse: "- Ah, isso é coisa que não me interessa!"

C- E isso o senhor percebia nos alunos?

F- Ah, mas isso a gente percebia bem! Da pessoa que tinha interesse e que não tinha, sabe?

C- E esses que não tinham interesse, eles não tinham, não, não mostravam...como é que era a titude deles na sala de aula e eles não faziam as coisas? Faziam, igual?

F- Acompanhavam e escutavam também, só a gente notava que era um desinteresse pra ele. Que eles achavam que eles tinham que plantar batata e alfaça. Que não precisava daquilo.

C- esses eram os produtos mas plantados na época? A batata e a ...

F- É naquela época é batata, alfaça, feijão, milho e cebola, também depois veio negócio da ervilha,

mais tarde veio a plantação da soja, sabe que...isso era uma das ultimas mais que veio é a chácara, sabe? Isso foi mais pro fim, sabe?

C- E a... assim, oh, durante pelo que o senhor falou, ano após ano ia alterando o seu jeito de trabalhar, né?

F- Ah, é! Isso aí!

C- Cada ano, aprimorava mais, aperfeiçoava mais

F- Ah, é! O pessoal, sabe? Que tinha interesse como se diz, já iam ampliando a estrada...

C- Isso no caso do professor? O professor ampliava a sua estrada. É isso?

F- É. Isso aí.

C- Cada ano então não dava pra usar o mesmo planejamento de uma ano pro outro?

F- Ah, é! Geralmente não usava que só o que se usava de um ano pro outro era o do primeiro ano, sabe? Os outros anos se fosse assim, o meu caderno que eu fiz no primeiro ano seguisse pra todos? Ah, era bem fácil. Não precisava ter muito trabalho. Mas a gente ia modificando, ia pensando. Então tinha que mudar o plano de aula, também, sabe? Não podia ser a mesma coisa. Nem que tirasse uma ou outra coisa. Como principalmente, na Geografia ou na Matemática aí a gente às vezes podia aproveitar alguma coisa dum ano anterior, mas negócio de Português, de Ciências a gente tinha sempre que renovar alguma coisa.

C- Isso por resolução da SME ou resolução sua?

F- É no tempo tanto da SME como da CRE. Da CRE até a gente podia usar muita coisa que de um ano antes, mas a SME, como tinha programa, a gente tinha que ir mudando também. Não podia seguir aquela mesma coisa que a gente tinha no ano anterior, sabe? E nem que a gente meio naquele sentido do ano anterior, mas mudava a expressão, por exemplo o que que tinha que fazer, né?

C- Mas essa mudança mesmo, que o senhor coloca, essa mudança de expressão era porque a SME exigia, ou porque o senhor tbm achava que tinha que..

F- Não é ... um pouco a SME exigia mudança, mas um pouco tbm eu pensava que o próprio professor tinha que pensar que não podia sempre ser a mesma coisa, né?

C- Tinha sempre essa idéia de evolução?

F- de evolução de ir mais adiante, um pouco.

C- E como é que o senhor vê toda essa trajetória do jeito que o senhor desenvolveu a sua trajetória e o jeito que os professores são formados hoje, que diferença, é diferente, não é? Como é que o senhor vê essa situação entre o professor que se formava naquela época e o professor que ia dar aula, como é que era a formação dele e hoje em dia que os professores tem que passar por...

F- É a formação naquela época, mesmo o professor formado, se ele tinha o ginásio, ele já era professor de alta classe. E hoje quem tem o ginásio, não é mais professor, sabe? Que tem que ter já mais adiante porque aquele tempo o ginásio era uma coisa porque não tinha como do quarta a oitava. Era da primeira a oitava naquela época era de primeiro ao quinto nesses três anos de 5º a 8º, aquilo é, por exemplo, o ginásio daquela época. E hoje, por isso hoje só com o ginásio nenhum professor não pega mais como professor só com o ginásio. Ele tem que ter uma faculdade, uma coisa

C- E o que que o senhor acha disso? Esses tempos o senhor comentou que hoje em dia é mais fácil, no caso essa formação? Mas, o senhor também desenvolveu ao longo da trajetória e não tinha formação?

F- Pois é ...

C- Como é que o senhor vê essa relação?

F- Ah essa formação eu acho que é, simplesmente um avanço na ... não sei dizer se é da era ou do tempo do ... se a gente sabe que tudo tá mudando, né? Então por isso que eu acho que isso é do tempo da... vai mudando mesmo, né?

C- O senhor comentou assim que hoje em dia o professor tudo tem estudo, é mais fácil pra trabalhar e naquela época não tinha, mas em função de tudo isso que o senhor aprendeu, o senhor acha que conseguiu se formar professor, também? Ou não se formou professor? Como é que foi isso?

F- Eu acho assim, eu digo que eu fui feito um professor "à machado" e esse professor à machado, consegui formar certos alunos da época que hoje são doutores, engenheiros, agrônomos, médicos veterinário não é dizer que precisa ser formado para ensinar o caminho que tem que ser trilhado, sabe? Também a pessoa que quer ser alguma coisa na vida, tem que aproveitar desde o primeiro passo até alcançar o auge que eles acham que tem que ser. Porque se eles não aproveitam o primeiro passo, muito difícil ele alcançar o segundo, sabe? Então isso que acho, não sei se ...

C- Então o senhor acha, assim, que conseguiu se formar professor ou não? O senhor se acha um professor formado com toda essa trajetória?

F- Eu me acho um professor na altura, sem a formação que eu não tive, mas um professor que cumpriu com o que assumiu, sabe? Porque o que eu ensinava era o que valia. Que até o quinto ano eu era professor mesmo, sabe? No fim, mas não no começo.

C- Mas então o senhor se considera formado. No final da carreira eu posso dizer: "- Bom, eu sou formado!"

F- Formado na minha época me considero formado porque muitos que eram professor, olha, tio Roberto, um que é pastor de uma comunidade ali, episcopal, o Walter Fischer, que era professor muito antes que eu, antigo, fizeram o exame junto comigo e não passaram, mas o velho (?) passou.

C- E esse exame, que exame era?

F- Exame da SME que eles apresentaram ...

C- Pra ver se o professor tinha capacidade...

F- Capacidade ou não pra ...

C- pra ensinar?

F- Por isso que eu digo: eu no fim me considereirei ser um professor da época formado porque o que eu ensinava era o que constava mesmo nos programas. Muita coisa aprendi no conviver na comunidade na vida como no exercito esses três anos eu acho que estes três anos foi tanto como se eu tivesse da 5ª a 8ª o que eu aprendi ali. Nesses diversos lugares onde eu andei porque o que eu aprendi nesses lugares, aqui eu aprendi uma coisa, lá adiante eu aprendi outra, lá outra mais adiante outra, lá em Livramento outra e aqui em Pelotas fiquei o professor feito à machado.

C- Então essas vivências todas que o senhor teve, elas eram como processo de formação?

F- Como progresso de formação a um professor, sabe? Porque via as coisas diferentes, vamos dizer, primeiro vi como era em Porto Alegre, tive um mês e pouco, daí fomos uns dois ou três meses para Santiago do Boqueirão, daí uns outros dois ou três meses lá em São Luis Gonzaga. O Paulo deve conhecer aquela estrada de ferro lá que eu ajudei mexer. Dali sim, em Livramento fiquei 24 meses, sabe? Ai já fiquei conhecendo muita coisa. Depois terminei aqui em Pelotas. Isso pra mim foi como todos aqueles três anos foi como um ano que eu tivesse na aula, sabe? Porque eu nunca peguei no pesado. Eu sempre trabalhei nessas coisas ou em cantina ou depósito de material, ou aqui ou ali,

mas eu nunca peguei no pesado, sabe? Então por isso que aprendi já alguma coisa que ... meio meio ia aprendendo, sabe?

C- E quando o senhor... que tipo de coisa passava nas mãos do senhor, assim quando trabalhava na cantina ou no almoxarifado? Que faziam com que o senhor aprendia? Eram materiais escritos? Eram ...

F- Não. Era tinha que fazer, vamos dizer as escrituras no fim do mês. A cantina ..

C- Tipo um relatório?

F- era um mercado...

C- A tá.

F- Um mercado que o pessoal do batalhão comprava. E o almoxarifado era tipo de uma ferragem e tinha tudo o que o batalhão precisava para construção então tinha que dar a entrada, saída e o que restava no fim de cada mês. E por isso que eu acho que eu aprendi muito negócio de coisas assim. Eu tenho umas duas fotografias de um velho M. B. o filho dele era o chefe dele era chefe da cantina e aquilo eu adorava ajudar ele sempre ali porque eu tinha que cuidar do depósito de material e pra ajudar ele na hora porque toda semana tinha dois dias tinha que despachavam na cantina. Vamos dizer, por exemplo, na segunda e terça e, sábado era dia sagrado deles fazerem as compras onde muitas vezes eu aprendi tinha que perguntar pra ele que eu não sabia o que que era Fidel(?) o que que era papa(?) o que que era isso ou aquilo, sabe? Eu não sabia. Ah, eu ia ali ele me dizia e eu...

C- Foi aprendendo. E porque o senhor diz que ficava... não fazia serviço pesado, porque o senhor nunca foi pro serviço pesado? Era sempre escolhido pra esse tipo...

F- era escolhido porque quando nós incluímos, cada um tinha que dar o que que fazia tempo antes de servir. E eu disse que eu era açougueiro. Trabalhava no açougue e por isso que eu fui escolhido porque o acampamento lá recebia duas vezes por semana carne para distribuir pra aquela turma. Quando era dia de cantina era dia de carne, também. Então eu tinha que repartir. Então eu já era escolhido porque eu sabia fazer esse serviço, sabe? Por isso, sabe? E da cantina, sabe, o filho do M. B. é quem me indicou.

C- Bom. Tem muita história pra contar, né?

F- Olha, se era pra contar desde o dia que eu me considero como gente de trabalho, o que eu fiz tudo, é muita coisa pra dizer... É isto....

C- provavelmente a gente vai ter que voltar essas conversas

F- Qualquer coisa que eu posso ajudar, as minhas memórias não são mais tão, tão, mas ... qualquer coisa que eu ... aqui tá mais feio (mostrando para suas escritas) porque ali eu escrevia duas linhas e tinha que parar...

C- Mas porque o senhor resolveu escrever também isso?

F- Ia escrevendo devagar e ia pensando, sempre crescia alguma coisa, né? Principalmente quando eu era professor e porque é que as crianças tinham que aprender esse negócio de ... dessas contas que eu disse pra compra e venda, porque todos os colonos, seguramente, duas vezes por mês iam de carroça para a cidade então esses que eu podia escrever uma coisa sobre aquilo que o escoamento era feito a tração animal, ou isto ou aquilo, eu nem sei se eu escrevi isto, mas agente podia. É isso aí, mas alguma coisa que te falta, que tu acha, que eu me recordo tu pode perguntar que enquanto o velho sabe conversar ele ... conversa.

C- Então, basicamente o senhor se constituiu professor no dia-a-dia, na sala de aula, (garnize) com as práticas que desenvolvia e com as orientações ...

F- Eu que eu aprendi na vida cotidiana, sabe? Na vida... Na vida...

C- Na vida pessoal?

F- É.

C- Na vivência. E essas vivências elas eram, basicamente, em função, assim, em torno de ... relacionadas com escola

F- Ah, é.

C- Com estudo aqui e estudo ali...

F- Ah, e relacionado porque vamos dizer como na cantina, já é relacionado nu fundo eu tinha que saber quanto é meio quilo, duzentas gramas, quarto de quilo e essas coisas e no almoxarifado é unidades. Tantas unidades disso, tantas unidades daquilo, o que tem o que não tem, sabe? Por exemplo, no meu tempo só aqui em Pelotas, que começou essas máquinas grandes, senão era tudo feito à mão, então, no meu tempo, no almoxarifado tinha que ver quantas picaretas tinha, quantas pás tinha, quantas alavancas tinha e torquês, e martelo e pinos de trilhos e essas coisas. Eu tinha que dar conta. Isso tinha que dar certo o estoque e a saída, sabe? Então isto com isto a gente foi meio aprendendo. Mesmo aqui o falecido C. B. e o A. que o A. eles me nomearam porque aqui tinha a ponte do trem eles sabiam que eu tomava conta do almoxarifado e da cantina. Duas vezes por semana tinha que despachar o pessoal que trabalhava e por isso eu tinha que ter o ponto. Eu tirava o ponto se por exemplo, tu vinha me pedir, por exemplo, um vale de 50 cruzeiros, naquele tempo, eu tinha que controlar os dias que ... se tu não tinha tanto saldo como eles pediam, eu não podia passar, tinha que cortar, né?

C- Então, também, de certa forma o senhor fazia o pagamento das pessoas?

F- Não. O pagamento saía da sede do batalhão.

C- O senhor só controlava...

F- Eu só controlava os dias que eu podia dar porque o quem eu podia dar isso não interessava eles. Interessava o que eu dava porque eu dava o que eles tinham então por intermédio do que eles tinham eles olhavam o ponto que eles tinham, por exemplo naquela época, a maioria ganhava 14 cruzeiros por dia, então no fim da semana tu tinha tantos dias tu tem que ver se tu tem tanto direito de tirar na cantina. Nunca podia tirar pra ficar devendo, sabe? Isso aí.

C- E aí o senhor tinha que enviar depois tipo um boletim lá pra central...

F- Eu enviava pelo livro-ponto. Eu ali só precisava enviar pelo livro-ponto e eles tinham tantos dias e o que eu dava eles sabiam que o que eu dava equivalia o que eles tinham trabalhado.

C- Ah, ...E antes, assim, na infância, antes do senhor entrar no batalhão alguma coisa lhe marcou na vida pra pensar que um dia podia ser professor?

F- Hora, eu nunca intencionei, mas . Vou te contar o início da... da...do meu colégio. Quando eu fui um ou dois anos no colégio municipal lá, era uma professorinha pequena, magrinha e sempre tinha de 50 alunos pra cima. Nós em vez de freqüentar as aulas dela, nós ia no rio taquari, perigoso pra se afogar, nós ia lá brincar na água e um dia a professora deu queixa. Disse que era uma turma que não obedecia. Aí, meu pai e meu tio resolveram contratar um professor em casa. Parava lá em casa. E aí é onde a coisa mudou. Ai onde eu fui aprender as contas e as coisas que tinha que ser. Porque ali a gente tava embaixo do comando. Não tinha mais isso e nem aquilo, sabe?

C- Ai que um dia sua mãe disse: "- O senhor vai ta ali..."

F- pois é, isso ela disse um dia: "- Tu há de ensinar as outras crianças!" e eu dava risada e o que aconteceu. Por isso eu digo que fui enviado pela vontade de Deus eu acho que porque por minha própria força razão não fazia isso

C- Será que não?

F- Por minha própria força razão acho que não.

C- E quando o senhor saiu do batalhão pensava então seguir trabalhando só na lavoura?

F- Não. Naquela época eu pensei o seguinte o trabalho na nossa lavoura era rude. Essas montanhas, esses cerros e essas coisas e aí me fizeram o que eu ganho, praticamente, hoje, um ordenado de 600 cruzeiros pra cuidar a cantina e o depósito. Aonde foi que eu fiquei, sabe? Se não fosse isso eu tinha ido igual os outros. Mas pensei que era muito mais fácil ganhar esse bom ordenado do que virar pedra lá na e é onde eu fiquei, sabe? E aí onde comecei de namoro com a falecida vó porque antes não tinha nem, nem idéia, sabe? Mas era assim, sabe?

C- E aí...

(dados familiares...)

C- O senhor falando, agora no jornal, eu até me lembro o senhor gostava muito de ler, né?

F- Ah, ler desde a minha infância depois que nós tivemos a escola em casa, sempre me interessei muito de ler. Sempre gostei, sabe? E até hoje, mesmo, agora que eu to velho e não posso fazer nada, o livro, olha, eu li um livro um livro de quase setecentas páginas. Eu não levei um mês . de 500 páginas li uns quantos mas, agora por último que terminei na semana passada, tinha quatrocentas e tantas e eu levei quinze dias, sabe?

C- Nossa!

F- E agora to lendo um que eu comecei na semana passada de 285 páginas já to quase no fim

C- Ta, mas isso é bom! Passa o tempo tbm.

F- e sem falar naquele diário teu que eu li que li um livro sobre a História do Rio Grande do Sul, dois livros sobre a Evita Perón. E muitos livros aí, mais... To lendo!

C- Ta bem. Por hoje paramos por aqui

F- Bom e quando precisar se eu to bem de cachola...

.....

2) Pra mim foi uma satisfação ter uma pessoa que se interessa por essas ..., nesse diálogo, nos dias de hoje, né?

C- para resgatar essas histórias...

F- é de recordar as histórias de antigamente e como foi o início da vida...(?)

C- Isso lhe faz bem?

F- Pra mim uma grande satisfação, me faz bem porque eu vejo muita gente clamando, mas também não querem nada com nada! Eu me sentiria mais satisfeito se eu ainda podia, como eu tenho a saúde, assim, ir na horta, ali e cavar a horta, plantar alguma coisa, mas isso não dá mais. Se eu baixar, aí eu me entrego logo mas, assim sentado, muitas vezes a Maria me diz: - É, vai ali jogar carta! - Não vou! Porque eu não posso fazer mais nada fora, então também não preciso...

.....

3) F- A faculdade de hoje para mim, é igual a minha faculdade que andei esses três anos rodopiando dentro do Rio Grande do Sul, no exército. De dia-a-dia aprendendo, aprendendo alguma coisa mais É o que aconteceu comigo naqueles três anos de exército

C- Mas no dia-a-dia também, a gente aprende muita coisa, né?

F- Ah, (risos)

.....
4) F- quando eu fui pro município. O primeiro teste foi quando comecei a escola particular depois quando passou pro município é que fiz a prova prá entrar pro município na dita prova eu passei onde foi que eu entrei pro município. começou a escola pelo município, sabe?

C- E na hora que o senhor foi convidado, começou a trabalhar sem ter feito nenhuma prova também pra começar a trabalhar fez a prova primeiro?

F- Primeiro, vamos dizer... eu fiz aquele teste prá começar particular, sabe? E depois eu acho que quatro, cinco, seis isso eu não me lembro quantos anos eu lecionei ali me convidaram de novo pra o município, sabe? Aí que fiz a prova. Aí uma porção de professores fizeram a prova e os que passaram, passaram pro município e os que não passaram ficaram na mesma, como se diz, pendenga. O falecido tio R. , aquele D. ali na Santa Helena, aqueles não passaram, ficaram na mesma coisa,

C- e essa prova, fala mais um pouquinho assim dela ... ela tinha...que tipo de...

F- Aquela prova era feita pela sme lá com as 4 matérias tanto na linguagem, matemática e geografia e ciencias é o que eu digo geografia e ciencias quase tinha na mesma folha, né? Ali foi onde eu passei e entrei pro município, né?

.....
5) direto sem gravação

F- A gente tinha que ser carinhosa com a criança. Como se fosse amansar um boi, não pode ser neurastênico, tinha que levar com carinho. A gente era adulto tinha experiência da família como conduzir a gente tinha convivência, né? Porque como eu comecei sem estudo a gente tinha que ter aquela idéia como conduzir uma criança porque para conduzir é preciso saber levar uma pessoa assim, pois e eu aprendi a gente tinha que ter uma saída isto a gente adulta tinha que pensar quem é que disse um dia inventar um aparelho desse? Então na escola tinha que pensar porque ser professor não é só chegar e despejar a matéria e vocês se arrumam, não adianta, tem que ter aquela paciência para explicar.

C- Então a paciência é uma qualidade que o professor precisa ter para dar aulas?

F- Pra sala de aula tem que ter paciência porque com brutalidade a gente não consegue nada.

C- E compreender a criança também é importante para o senhor?

F- Pois é o mais essencial é compreender a criança porque nem todas são iguais.

C- O que quer dizer com isso?

F- As crianças tem mais facilidade e outras mais dificuldade de aprendizagem. Essas coisas assim, né?

C- E essa idéia ... Quando o senhor começou a trabalhar, já pensava assim?

F- Nunca pensava porque não tinha feito isto e com o decorrer do tempo a gente pensava como poderia fazer melhor. Com o tempo eu fui me aprimorando. Porque cada dia de aula que passava tinha aquela experiência de como fazer diferente e melhor essas coisa, né?

C- O que fazia o senhor pensar que estava acertando nas decisões tomadas? Nas tentativas que fazia? Tudo dava certo?

F- Isso a gente via pelo progresso da criança se ela tava progredindo ou não. Como é que coisa andava.

C- Isto quer dizer que sempre as coisas davam certo ou as vezes dava errado?

F- Pensava, bom, se as coisas tavam dando certo é que não tinha que mudar, né? Se não avançava

tinha que se pensar em outra coisa. Mudar de idéia. Porque na escola era assim se aquele método não dava tinha que mudar, né? Nem sempre a gente usava o mesmo método porque se via que aquele não dava conta via outro para poder melhorar, né? Isso é como esses óculos, nunca a gente pode jogar as coisas velhas para o lado porque como agora os outros se quebraram eu tenho que usar os velhos para auxiliar.

C- Isto é filosofia de vida, de onde saiu isto?

F- Pois é pensando porque o velho tem o seu prestígio, né?

C- Se fosse falar sobre o início da carreira diria que...

F- O início foi assim: foi uma experiência para ver se desse certo ou não.

C- O que é dar certo para o senhor?

F- Se o trabalho progredisse se valia a pena. Isto também, a comunidade, se achou que o trabalho tava bom ou não e no meu caso, deu certo porque eles nunca reclamavam do trabalho viam o progresso das crianças e que elas iam se adiantando então via que o pessoal gostava, né?

C- Meio do processo:

F- Posso dizer que sempre ia me aperfeiçoando mais na profissão porque lendo, a gente via como poderia progredir mais...

C- A leitura foi importante para seu aperfeiçoamento. Isto alguém dizia...

F- A SME exigia que a gente fizesse cursos. Tínhamos o dia livre para fazer isto. E não fosse? ... Não sei o que poderia fazer. Geralmente todos participavam porque era importante para todos porque era uma orientação, né? Estas orientações mais fracas eram todos os meses e durante o ano tinha duas reuniões maiores, dois meses conforme o que se tratava.

C- Estes cursos contribuíram para a sua formação?...

F- De trabalho, né? Porque era para orientar como levar o ensino em sala de aula.

C- E o senhor acha que isto era importante?

F- E muito importante, né? Porque tu pensa: Como eu comecei sem nada, a gente ia aprendendo as coisas conforme eles explicavam e a gente tinha que pensar a sua realidade porque cada escola era um jeito (contexto).

C- Final da carreira como o senhor se via como professor? Um professor formado ou como o senhor se pensa um professor?

F- No final da carreira eu me sentia como um professor formado porque cumpri as dificuldades que se apresentavam porque na metade do tempo que eu peguei mais prática eu já começava o ano e já tinha um domínio do que tinha que dar e do tempo que levava para desenvolver os conteúdos por isso era que no fim a gente pegava aquela prática. Nos primeiros anos não se sabia, mas depois a gente já sabia o que dar em cada ano e depois a gente já sabia e já tinha aquela prática.

C- Então a prática diária de dar aulas contribuiu para a sua formação?

F- É isto aí porque a gente, ... tu também lecionou pegou uma turma tal, tal e tal pro ano vem uma turma nova e tem que ensinar tudo de novo e assim... continua até o final do período do tempo como lecionei e do ano letivo. E sempre pensando em melhorar as coisas. Porque quem leciona e tem vontade de lecionar ele em si ele lê e pensa como pode ser melhor ele tenta pra ver se melhora. Os conteúdos vinham e sabia o que aplicar mas pensava um modo para facilitar a aprendizagem da criança a gente mudava. Por isso a gente ficava horas e horas de noite preparando as aulas para pensar alguma coisa melhor porque não dava para chegar na sala de aula sem ter programado

alguma coisa.

C- Isto mostra que os senhor sempre refletia sobre o seu modo de trabalho?

F- É . refletia e repensava como é que podia melhorar e como aplicar o trabalho.

C- O senhor era chamado de professor leigo. O senhor se achava um prof leigo?

F- Olha, eu só tenho que dizer que sim porque como eu vou dizer porque eu acho ridículo dizer que não. ... como é que se eu sou professor e não tive estudo pra isso? ...

C- Mas o senhor trabalhou 30 anos. Aprendeu muita coisa. Mesmo assim pensa que possa ser chamado leigo ou não?

F- Como eu fiz aquela prova para começar a lecionar e me sai bem, é porque eu sabia alguma coisa e se eu não soubesse. Como poderia começar a lecionar? Por isso que eu penso eu tinha que me considerar como professor leigo...

C- Mas pensando em todo o trabalho que um professor desenvolve ao longo da carreira, o senhor acha justo ser chamado assim?

F- Justo não é. Porque leigo, se não sabia nada, não poderia ensinar. Como e que vai começar a ar aula se não sabe de nada? Porque o pouco estudo que se tinha, esses professores que começaram como eu , a gente sabia o que fazer. Eu me considerava leigo porque não tinha grau de estudo, mas sabia o que as matérias que precisava aplicar. Isto é como eu digo, naquele meu tempo era saber ler e escrever e a Matemática e negocio de ciências e Estudos Sociais era só por cima e depois foi mudando isso, sabe? Como vou dizer que não sou leigo se não tinha diploma? O que vão dizer os que tem diploma? Mas não me considerava analfabeto, né?

C- Para ser professor, o senhor pensa que precisa de um diploma?

F- No meu tempo não precisava. Mas hoje é exigido, né?

C- Sim, mas e o que o senhor pensa sobre isto?

F- Eu acho um direito exigir estudo porque as coisas estão evoluindo, então eu acho que tu mesmo vê esses ônibus cheio de alunos e como eu vou ser professor se esses alunos sabem mais do que um professor. Se no meu tempo não exigiam, mas hoje seria fundamental porque pra pegar qualquer trabalho precisa ter 8ª série ou mais e hoje com a mudança do tempo, ... de hora em hora a coisa melhora.

C- Então o estudo o senhor acha que ajuda a melhorar?

F- Ah é, o sistema de vida com o estudo, melhora porque sempre descobrem novas coisas, novos métodos, as novidades . Um exemplo: quando nós começamos a cortar grama tínhamos um aparador simples manualmente. Porque veio aqueles simples. A gadanha era dificultoso. Veio o aparelho melhorou, depois veio o aparador a luz, melhorou mais ainda e agora já tem aquelas máquinas como tem o teu pai. Melhorou as condições de vida. Coisas de lavoura; enxada, capinadeira, veio capinadeira à tração animal, agora tem trator que faz todo o trabalho e antigamente era tudo braçal. O estudo melhora neste ponto de vista, né?

C- É. Esta evolução é muito interessante! Gosto muito de saber essas coisas... O senhor está pensando, gostaria de dizer mais alguma coisa?

F- Não. É que uma coisa: "Um velho trapo atirado nos cantos, mas alguma coisa ele sabe? No fim ainda aproveitável pra alguma coisa."

C- Mas o senhor não acha que é interessante poder contar essas coisas?

F- Por isso eu digo: é um orgulho ver que ainda tem pessoas interessadas nessas histórias. Como tu,

por exemplo, esse trabalho todo que tu tá fazendo... os outros teus colegas também fazem?

C- São poucos que continuam seus estudos.

F- Então tu vê, eu acho que quem pode e como tu tem condição de estudar, tem mais é que aproveitar, sabe? Quanto mais a gente sabe, melhor é, né? Acho que quanto mais um professor sabe, vai ser melhor para seus alunos, mais coisa ele pode ajudar na aprendizagem das crianças... é isso aí, sabe?

WILMA

LEGENDA:

C- Cátia

W- Wilma

Digitação em fonte automática e entre (parênteses)= Wilma lendo suas anotações

Fonte azul= Wilma explicando em meio à leitura e minhas falas e interferências

.....

Dia 5 de setembro de 2007

Colônia São Manoel, 8º distrito de Pelotas

Wilma Olinda S Konrandt

Início de trabalho

W- (Em 19 de agosto de 1960, num sábado pela manhã na escola Ipiranga que neste dia passou para o município de Pelotas,) eu que fui, era do professor Alari Muller, escola particular de comunidade situada na colônia Chicuta Oliveira, 7º distrito.

C- Ah, isso é que eu queria saber.

W- Aí o subprefeito daqui da da localidade, seu Leopoldo Westendorf, não sei se tu ouviste falar?

C- Eu não lembro.

W- Ele disse: "- Olha, Wilma, tu tem estudo, tu tem possibilidade de dar aulas, quem sabe tu queres fazer um teste pra ver? A escola Ipiranga vai precisar de uma professora. É longe!" - diz ele-, naquela época também o meu pai já estava bem adoentado. "E aí tu vai ter que fazer um teste, vai ali na secretaria". E eu fui, se eu acho que era a dona Elza Zanotta da Cruz, se não me falha a memória foi (?) eles fizeram um teste depois ela olhou, a diretora olhou e gostou (?) podia assumir e aí foi nesse dia que passou a escola para o município ela não era do município. Tenho isso, também, de bom comigo, né?

C- Que bom!

W- É. (Assumi a aula com a presença da Orientadora da Secretaria da Educação, D. Maria Áurea.) a tua mãe tem que se lembrar da dona Maria Áurea,

C- Naquela...

W- Era a nossa orientadora.

C- Naquela época já era a secretaria da educação?

W- Sim, era a secretaria da educação. Apesar, também, o prefeito de Pelotas, que era naquele tempo o Gastal, meu pai não era do PTB, papai era PSD até por dentro dos olhos! Mas eu não sei que o Gastal, não sei, cativou o papai que eu sei que ele ficou gostando do Gastal. Ele vinha aqui! Almoçava! Minha mãe fazia almoço que a minha mãe era muito dada assim, gostava muito de fazer comida! Tinha prazer de oferecer comida boa! Ela tinha paladar bom, mesmo! Então eles ficaram assim, muito da casa. Eu me lembro que às vezes nós tava umas quantas professoras e ele olhava pra mim e me cumprimentava e as outras ficavam me olhando, mas era uma amizade que ele tinha com a minha família. Não era eu, era a família, né? E aí eu assumi, né? Foi no tempo do Gastal. Aqui eu coloquei: (A aula apesar de pequena, estava repleta de alunos de 1ª a 4ª séries.) Era quantidade de aluno! Tudo alemãozinho! (Sendo quase todos de origem alemã, alguns menores só falavam a sua língua. Comecei lecionando dois turnos, sendo grande o número de alunos da 1ª série.) Eram mais alunos de 1ª série. (Todos eram atenciosos mostravam ter vontade de aprender, cuidadosos com o material escolar e asseio nos cadernos.) Ah, era tão bonito de ver! O capricho com o caderno! Tudo alemãozinho! Era uma escola alemã.

(dados familiares)

C- E essas crianças daquela região também só falavam, garanto, o alemão.

W- Só falavam o alemão e então, numa ocasião um gurizinho... ele chorava: "- Professora eu perdi a minha schlapa isso em alemão e eu não sabia o que que era schlapa, né? Que é fácil, né? É chinelo, né? Eu não sabia e aí tinha um senhor ali que era o seu Marco Barroso que ele era tinha a venda então aquilo me auxiliou bastante: "- Ah professora, isso é schlapa!" Eu fiquei assustada, o guri só chorava! E tu vê, ele me ajudava. As crianças de primeira série não sabiam falar! Os maiores falavam.

C- E como é que a senhora trabalhava com eles

W- Eu trabalhei fui indo fui indo, graças a Deus me dei bem. E assim eu ia visitar ... esse M. B. me levava de noite, eu parava na casa dele, né? E aí, e a senhora dele também não falava o português e só o alemão e ela olhava pra mim e ria e me agradava e tudo e era muito alegre e tudo. E nas casas que eu ia só falavam o alemão e eles olhavam pra mim e riam sentia que eles tavam gostando de mim. Quando tinha casamento eles mandavam um bolo inteiro pra mim. É isso aí.

C- E pra trabalhar com as crianças era normal, assim?

W- Normal.

C- trabalhava o Português e eles...

W- O português sim, não , não sabia falar o alemão, também, né? Tudo português. Os maiores sabiam, compreendiam, mas só os mais pequenos a gente foi acostumando e aí foi indo. Alguns passaram de ano que tavam velhos. Tinha um tal de U. H. aquele guri era caprichoso! Olhava o caderno dele, que maravilha! Parecia uma guria de tudo tão, tão tudo tão bem aquele passou. Passou bem, graças a Deus! Deixa eu ver onde é que eu fiquei...

C- Só mais uma pergunta assim: Esta escola, antes particular era mantida, então, pelas pessoas da comunidade?

W- É. Da comunidade.

C- Depois quando a senhora assumiu, assumiu como professora

W- parava até na localidade, mesmo, né?

C- E tinha só essa escola ali naquela região...ou tinha outra?

W- Não, só essa escola. Depois tinha o Rincão da Cruz que é – já vistes falar no Rincão da Cruz, né?

C- Já.

W- Nossa Senhora de Lourdes é bem mais longe ali. Acho que pra lá não tinha mais escola, né? Acho que não. Era só ela ...

C- E as pessoas que moravam naquela região elas viviam do quê naquela época?

W- Ah, era colônia, né? Tudo colônia, ali.

C- Plantavam...

W- Plantavam como é que se diz agora é mais o prantio de fumo, né? Quase não tem mais o pessegueiro, né? Naquela época tinha pessegueiro, batata, feijão, milho, arroz, essas coisas assim, né?

C- E pra comercializar os produtos de lá

W- Eu acho que levavam pra cidade porque no tempo que meu pai trabalhava na colônia, ele levava de carroça pra cidade, né? E também assim, ou também com caminhão, né? Naquele tempo era mais os caminhões de carga. Até a gente mesmo. Eu mesmo me lembro quantas vezes eu fui de carona em cima da carroceria de caminhão. Eu me lembro. Eles levavam vendiam na cidade, né? Tinha um senhor que levava. Cobravam o frete. Acho que era assim. Mas era tudo colono que tava mais ou menos. Eram bem unidos.

C- E a comunidade era evangélica?

W- Evangélica, é. Como é? Confissão Luterana Independente. Tem a de vocês, a da tua mãe, não é. É a luterana ...

C- no Brasil.

W- é no Brasil. Aquela do São Mateus aqui.

C- É.

W- E essa não é, é independente.

W- (Gostei de trabalhar na comunidade da escola, os pais de alunos tratavam-me muito bem, às vezes ia visitá-los era bem recebida pela família.) Aqui já botei. (Fiquei na escola mais ou menos 1 ano,) (adoeci uma gripe mal curada,) eu saía daqui, né ? Saía daqui. Às vezes tava escuro, meu pai me levava até a encruzilhada aí em cima perto do arroio que era matinho. Naquele tempo não tinha asfalto mas eu tinha medo. Me levava lampião. Isso eu me lembro. E aí eu ia de feito. Chegava lá. Tomava café. Chegava e ia pra escola porque tinha horário, né? E tinha tempo de cerração. Peguei uma gripe mal curada porque não tive tempo de curar, né? Tinha muitos afazeres, né?

C- E a senhora ia todos os dias pra lá?

W- Não. Eu ficava toda a semana. Ia segunda de madrugada pra lá às 8 horas, né? Chegava às 7 e meia e vinha aos sábados. Meio dia eu soltava e vinha pra casa. Ficava a semana lá.

C- Sozinha, a senhora voltava?

W- Voltava sozinha, mas... é... primeiro eu tinha uma guria, primeiro eu fui com uma professora, não era professora ainda. A A, que era filha Westendorf. Ela foi comigo de companhia, né? Ela também falou atendia mais o alemão do que eu. Eu não entendia nada, mas a mãe dela falava o alemão e, o pai e os avós. Então, ela ficava comigo. Depois ela não quis mais aí eu levava uma guria.

C- E ficava de companhia?

W- E ficava de companhia. Me lembro, ainda esses dias eu comentei com eles. Eu tinha um cavalo, sabe que esse cavalo, eles era... como era..., que chamam, era ele corre carreira, eu não sei como é que é, ele...

C- Não lembro.

W- É eu também não sei. Então diziam pra mim: “- Ai, tu tem que cuidar, Wilma!- Ele era carreirista, né?”- Corria, né? “- Deus te livre que vai te acontecer alguma coisa no feito, né?”- E naquele dia ele eu coloquei o freio trocado – freio é uma coisa que a gente põe na boca do cavalo-

C- Isso.

W- e ele começou a da pinote. Pulava, pulava! Ai meus Deus! Subi no feito, mas eu não conseguia. Aí eu desci, desencilhei tudo e e encilhei de novo e aí ele aceitou e eu subi bem devagar. Tu vê só! Então onde era subida eu descia do feito eu subia a pé a subida e ele ia puxando o feito. O pessoal ria de mim: “- A Wilma tem uma pena do cavalo! Ela vai a subida (risos) ela desce e o cavalo desce sozinho” (risos) (retomando a leitura do papel)

C- Era distante o trajeto...

W- (gripe mal curada, dores musculares quase não podia caminhar.) eu ficava só com os pés ficavam inchados, não sei o que que me deu. (Era distante o trajeto de minha residência a escola, 17 km permanecia toda semana, voltava a casa aos sábados, usava o feito para ir a escola. Devido minha enfermidade, a Secretaria deu-me transferência para escola Municipal Princesa Isabel, mais próxima de minha casa.) Essa escola Princesa Isabel, também era de comunidade. Era a mesma delas lá cume? Luterana Independente. (Escola Princesa Isabel, situada na colônia São Manoel, 7ª distrito, comunidade luterana. Continuei a viajar de feito, passei todos os dias indo a escola.) Aí eu ia pro centro todos os dias. (Embora doente atendia os alunos, um deles que gostava de animais ajudava-me a desprender o cavalo, na chegada a escola.) Tinha um guri que era, que gostava...tem... tu sabes os guris são sempre mais dos animais, né?

C- Tem. E a senhora coloca que embora doente, aqui neste período, a senhora continuava com problema de saúde?

W- Continuava! Em casa o meu pai também tava doente, mas ainda não tava com paralisia ele me ajudava a subir no feito e lá as crianças me ajudavam a descer do feito eu não podia caminhar, eu tinha que me agarrar na parede. Não entrei em licença. Eu continuei trabalhando porque o rapaz da secretaria me disse: “- a senhora ta muito nova pra pedir licença que pode ter alguma coisa eles não aceitavam, pode botar pra rua tu sabes como é que são essas coisas, né? Então, eu fui indo. E fiz choque elétrico. Eu ia na Maciel (localidade) fazer choque elétrico e muita coisa e agora eu sinto que parece que o meu coração tem um motorzinho. Que aquilo ficou gravado do choque que eu fazia. Vai levando

C- E isso tudo em função daquela gripe mal curada?

W- Era aquele gripe mal curada. Deu uma lesão no coração. Foi o dr Chico Louco de Pelotas que me atendeu. Nunca ouvisse falar do Chico Louco?

C- Sim.

W- É aquele que me atendeu.

(Atendia dois turno de 1ª a 5ª série,) eram lá eu também desdobrava, lá.

C- desdobrava também?

W- É. Na primeira que eu entrei e nessa também. (pouco diferente da escola Ipiranga, uns eram de origem alemã, outros de famílias pobres, alguns estudiosos outros com dificuldade de aprender.) Tinha de tudo. (No fim do ano os alunos ficavam com receio,) Isso também a tua mãe deve se lembrar (porque a prova era aplicada por elementos enviados pela secretaria, ficavam nervosos, lembro-me que um aluno da 1ª série com a chegada da pessoa para aplicar a prova ficou branco, apesar do medo foi aprovado.) Isto até hoje eu, o E. B., ele ...

C- conheço.

W- Conhece?

C- Conheço.

W- Tu pergunta prá ele!

C- Conheço, sim.

W- Ele sempre me, me dá muita atenção. Diz que eu... que foi comigo que ele aprendeu. O É. B..

C- Ãhã...

W- Conhece ele.

C- Conheço. O pai da V..

W- Aquele que ficou.

C- Eu fui professora da filha dele.

W- É!? Mas!?

W- Aqui na Maciel?

C- Ãhã!

W- Mas!?

C- E o filho dele também, o C.. O C. era muito inteligente também!

W- É o É..., mas ele era muito meu amigo!

C- E o C. gostava muito de escrever histórias, assim. Era um escritor. Tinha tudo para ser um escritor, assim. Escrevia bastante! Até 3ª, 4ª série. Depois, de repente deu...parou um de uma maneira que não houve mais jeito!

W- Ué,...

C- Muito engraçado!

W- É

C- Aqui, só uma pergunta que quando a senhora fala que desdobrava, tinha...quantas.... desdobrava assim, por quê? Tinha duas...

W- É. É.

C- turmas de manhã ou de ...

W- É. É.

C- tarde?

W- Era a primeira e ...

C- com que séries a senhora trabalhava em cada...

W- Primeira e terceira à tarde.

C- Sempre foi assim ou?

W- Sempre. Quase sempre foi assim.

C- por quê?

W- Não sei, só que assim..

C- A senhora que definia isso?

W- É. É. Porque também tinha muita criança, né? E eu tinha que atender e ficava melhor pra mim. Eu me lembro que da primeira eram pouquíssimos... as tias, não as primas do... as sobrinhas do É., eram filhas dos seu V.. Também que era ... tinham filhas que eram minhas alunas elas eram 4 ou 5 só da terceira e da primeira eram bastante. Isso eu atendia. E da segunda também, era mais número ... da 4ª eram pouco porque mais quando a série era mais adiantada eles tinha que ajudar os pai. Saíam da escola, né?

C- Ah, tinha isso lá?

W- Tinha isso. Ajuda, né?

C- E eles não encerravam o ano letivo às vezes?

W- É.

C- E no outro ano eles se...

W- Não. Aí não voltavam mais, né?

C- Não voltavam?

W- Não voltavam. Esta C. aqui do, do...

C- M.?

W- É. Essa também foi minha aluna. Lá na Princesa Isabel. Me lembro ela era tão pequena! Tão engraçadinha! E não era tagarela. Agora é tagarela! Não pára de conversar, né?

C- É

W- Bem diferente. Muito falante! (retomando a leitura) Agora eu fiquei meio...

C- No fim do ano os alunos ficavam...

W- Isso eu já falei. Fui aprovada. (Em outra ocasião, uma aluna de 4ª série) Isto também ficou muito gravado na minha cabeça. (foi aprovada sem ter erro na composição, foi aluna da Profª. E..)

C- Pois é...

W- Inteligente

C- e que passou pelas mãos de vocês, né?

W- Passou pela nossa mão. A E. também era uma ótima professora! (Em 1963 fui transferida para escola Julio de Castilhos, na mesma colônia São Manoel, comunidade luterana São Mateus, ficava perto de minha residência, já estava melhor de saúde.) Eu já tinha melhorado. (continuei com a mesma condução o feito, as vezes o leiteiro e a pé.) Tinha três meios de transporte aí eu passava às vezes por dentro, a Princesa Isabel ficava bem retirada bem lá pro centro. Perto dos não sei se tu já viste falar tinha uma fábrica de compota?

C- Sim. Ali perto da Santa Belmira. (colônia)

W- É, na Santa Belmira, mesmo! Dentro da igreja, mesmo que eu dava aula . isso aí, porque naquele tempo não tinha escola e acho que até hoje não tem. Tiraram agora...

C- E era uma igreja

W- Era uma igreja bem grande. É. Eu trabalhava

C- e aí tinha as classes?

W- Tinha aquelas não é separadas...

C- Sim eu sei.

W- vcjhglç~]~~

C- Aquelas de duas

W- É. É. Duas não. É de 4 ou 5. eram bancos já foste em culto

C- Com aqueles bancos?

W- Sim. Eram aqueles bancos! Verdade! É!!! Aquele banco!

C- e como é que as crianças escreviam?

W- é...

C- Apoiados? Tinha mesa?

W- Não! O banco é como isso aqui, né? Depois era classe comprida eu acho que ali eles botavam o hinário, não sei pra cantá. Né? E aí as crianças escreviam.

C- E nessa época já era caderno, material escolar...

W- era sim. Era caderno. Em todas. Até naquela que eu fui, na Ipiranga, era também. Quando eu fui na escola é que tinha a pedra ainda, né?

C- Pois é...

W- Eu estudei no Rio Grande. Em escola de irmã. Lá que eu fui.

C- Até que série a senhora estudou?

W- Até a 4^a. Depois o meu pai eu sempre gostei de estudar. Sempre tive amor pelo estudo. E quando eu entrei no colégio, já sabia lê. E o pai não quis ficar porque naquele tempo tinha que pagar o colégio, tinha que sustentar a casa, tinha que ... ele acho que...não quis. Tinha uma senhora que queria ficar comigo lá, mas eu era filha única. A mãe não me deixou. É uma pena, né porque eu podia ter sido alguma coisa na vida, né?

C- Ué, mas a senhora não foi

W- Fui, mas eu podia...me arrependo não ter estudado, né? Depois nós viemos, eu vim pra Maciel aí tinha o professor Serafim, não sei se tu ouviu falar

C- Não

W- Foi muito bom. Aquele me ajudou bastante, também. E fiz diversos aí em Pelotas no João Braga, ali...naquele tempo tinha. Fazia o exame de noite, né?

C- Pra que que era o exame?

W- era pra terminar o primeiro grau, né? Passei em três matérias, depois o papai tava doente. Numa ocasião eu saí de casa, saí chorando porque o pai tava mal em cima da cama e eu tinha marcado exame e meu marido me levou. Aí quando eu saí de lá, ainda uma senhora, uma até que eu conhecia, sabe? Ela achava que tinha passado! Que ela tinha acertado e eu não fiz a mesma coisa. E eu gravei aquilo que era o "que" que era pronome relativo e eu tinha colocado e ela não, tinha colocado outra coisa. No final eu passei e ela rodou. Isso tudo depois tu vê, mas não deu mais pra estudar. Naquele tempo a gente também tinha que obedecer. Não era como agora, a professora tinha muita coisa pra fazer. A gente era gerente da escola, a gente tinha que fazer a faxina. Tudo era a gente! É verdade! Agora não, agora não,

C- Naquele época já tinha merenda?

W- Não. A escola não tinha. Até eu botei aqui que não tinha merenda, só eu, a escola adquiriu caixas de abelha, não sei quem é que fez se foi da comunidade, eu sei que vieram oferecer e aí eu fiquei com caixas e eu coloquei aqui no interior aqui da minha residência e aí eu mandava tirar e mel, melar o mel e levava para as crianças. Só na minha escola tinha biblioteca! Era a dona Célia que era a nossa...

C- bibliotecária?

W- É. Sim, mas eu tinha tanto livro bom! Só maravilha de livros!

C- E essa pessoa trabalhava com a senhora só com a biblioteca?

W- Não, ela era da secretaria, né?

C- Ta...

W- Que tinha reunião. Acho que a tua mãe assistia também. A tua mãe também não tinha biblioteca na escola?

C- Ta mais a senhora chama de biblioteca o quê?

W- É o livro que empresta para as crianças.

C- E esses livros ficavam em que lugar?

W- Na escola.

C- Ah, tá!

W- Eu que tinha que dá...

C- Aí, sim.

W- É...saída do livro e entrada...

C- A senhora que fazia esse controle.

W- É. Sim, sim,

C- Sim,

W- E tinha que fazer muitas coisas! Tinha caixas e caixas que a gente fazia. Tinha diversos assuntos, né? Eu tava muito bem organizada!

C- Caixas para guardar o material?

W- Material, é...

C- Recursos...

W- É colagem, tudo revista... eu acho que tem que ter, alguém ficou com essas coisas a escola da Maciel, eu acho. A Garibaldi! Não sei quem ficou com essas...as coisa dessa escola. Com esse material. Eu sei que foi arrecadado!

C- É alguma coisa foi. A documentação, mesmo, tá lá.

W- Tem que tá, né?

C- Material eu não sei lhe dizer...

W- Talvez foi recolhido pra Pelotas.

C- Pode ser...Já fazem, já faz bastante tempo que esse material foi pra lá, né?.

W- Tenho vinte anos de aposentadoria e 27 de trabalho. 47 anos!

C- É ...

W- É um bocado, né? A escola Júlio de Castilho onde tá a E., agora. A E. está aposentada, ela foi pra Maciel, mas ela ficou...Eu sai de lá e ficou a E..

C- A senhora saiu de lá, da Princesa Isabel?

W- Da princesa Isabel, vim pra escola Júlio de Castilhos...

C- E daqui...

W- Da Ipiranga, vim pra escola Princesa Isabel. Da Princesa Isabel eu vim pra escola Júlio de Castilho.

C- Sempre trabalhando sozinha?

W- Sempre trabalhando sozinha... É. Sempre sozinha. Não depois quando eu vim pra cá pra escola Marquês do Alegrete, a A. trabalhou comigo. Na Júlio de Castilho eu comecei a lecionar tudo num turno. Ah, eu passei de 1ª a 4ª série tudo dentro de uma sala de aula. Vivia da sala pra cozinha, mas atendia!

C- Como é que a senhora fazia?

W- Ah, não sei.

C- Conta um pouquinho pra mim.

W- Eu fazia assim: as crianças de 1ª série eu ensinava eles e deixava os outros fazendo Matemática, terceira. Porque eu sempre gostei muito da Matemática. Passa conta pra criança preenche o vazio. Não sei se tu notasse isso aí, né? Que às vezes eles querem fazer bagunça então fazendo conta eles gostam. Então aí eu passava...Tinha uma de 5ª série que ela me ajudava a passar no quadro. Ela fazia o trabalho dela e depois ajudava. Gostava! Então passava pra segunda. Assim que eu trabalhava.

C- A senhora, então, levava material pronto?

W- Ah, eu ...

C- E essa aluna passava no quadro...

W- Ah, sempre!

C- Pegava da senhora e...

W- Sempre preparei! Nunca fui pra sala de aula...

C- Ah, é... dava o caderno e ela passava

W- Ah, é. Eu fazia isso aí. Nunca ... todo o trabalho que era feito na aula, tudo era feito em casa. Tudo, tudo! E outra coisa, eu tinha que passar um problema que era muito difícil, fazia ele em casa pra chegar em aula e os alunos não me apertar. Porque tinha aqueles...eu me lembro que aqui na Marquês do Alegrete, que um guri um dia discutiu comigo! "- Professora! A senhora não tava certa!" que era achar o maior denominador era o numerador. Na fração, né? Então ele achava que eu não tinha feito certo. E depois eu peguei a prova e mostrei pra ele. Ele, então se lembrou. Não, o que eu fiz tava certo. Era o M. K., foi aí na tua escola. Na escola da Maciel.

C- Eu não lembro dele.

W- E outro que na segunda série também, na escola Júlio de Castilho. Porque tem uma coisa. Eu ensinava a conta de menos e eu fazia assim: o número que vai no minuendo, subtraindo, né? Então eu diminuía e botava e acrescentava no minuendo o que sobrava e agora esses dias eu fui ensinar uma guria que tá estudando aqui na Maciel e ela não. Ela (?) subtraindo que vai, por exemplo: 4 para 13, 4 para 13 vá lá que seja, né? Aquele que foi, aquele nº que sobra, bota no subtraindo e eu colocava, bota no minuendo e eu botava no subtraindo. De baixo e ele achou que aquilo não podia ser certo. E eu disse: "- Não, mas eu aprendi assim, no colégio! (30:10)

C- Sim

W- Ensinando assim, mas eu fiz pra ele e ele ficou olhando, mas dá a mesma coisa- diz ele- tu vê, nunca deixei um aluno toma conta da gente. Que a gente às vezes mostra uma fraqueza e eles tomam conta, né?

C- A senhora falou uma coisa muito interessante, agora: A senhora ensinava do jeito como a senhora

aprendeu também?

W- Aprendi. Como eu aprendi, eu ensinava!

C- Repetia o modelo da professora que a senhora tinha?

W- É. É. Eram as irmãs, tinha uma irmã...tinha uma irmã gorda, uma...a diretora era a irmã eu me lembro de tudo. Eu ia teve congresso nacional naquela época na igreja São Pedro (?) eu era ... não sei... eu sempre fui muito religiosa! Eu queria ser irmã, mas a minha mãe não deixou. Eu queria ser, eu não queria ser ele não me deixou. Eu tinha vocação religiosa. Eu sempre ajudei muito ao padres da Maciel. O padre Reinaldo, que era um santo, né? Eu ajudei ele! Como eu ajudei! Preparar as crianças para a primeira comunhão também na igreja. O padre L. C. veio me buscar para fazer o presépio vivo. Ajudei também. O C. eu sempre ajudava na aula. Ajudava a preparar as crianças para a primeira comunhão. Muita criança fui que preparei. Trabalhei. Não me arrependo. Foi muito bom! Depois que eu casei, tu sabes.

(dados familiares)

E aí aqui eu acho que ...

C- é que a gente tava conversando sobre como a senhora trabalhava com eles, mas

W- Ah, é...(Lecionava todos num só turno de 1ª a 5ª série.) (34:26) Foi isso aí que

Não me recordo o ano mas tive 100% de aprovação na escola. Tive 100%! E foi professora da cidade!

C- Ahã!

W- Não rodo nenhum aluno! Graças à Deus! Não sei. Também foi só essa escola que aconteceu.

C- De 1ª a 4ª série?

W- De 1ª a 4ª série. A 5ª fazia na Maciel.

C- E todos. Essa turma aqui era que toda num turno só?

W- Toda num turno só.

C- mais ou menos quantos, a senhora não lembra? Não era uma turma grande?

W- Não eram poucos. E não desdobrava. De 1ª era pouquinho, isso eu me lembro. De segunda era mais era a 4ª que tinha mais. Que uns quantos já eram mais grandezinhos. E a 5ª prestava exame noutra escola, né?

C- Isso.

W- Outra ocasião que eu expliquei aqui, oh. (Outra ocasião eram quatro alunos de 5ª série, foram prestar exame na escola Garibaldi, colônia Maciel todos foram aprovados, um deles era V. S.) Tu conhece, né?

C- Sei

W- O V. foi meu aluno e a H. foi aqui na Marquês do Alegrete. Tinha um senhor que trabalhava aí perto e dizia: "- Ah! O V. sabe todas as capital do Brasil! Sabe tudo!" Agora, o Valdir foi sempre muito risão! O C., não. Tu conhece o C.?

C- Conheço.

W- Aquele era mais sério! Aquele foi na primeira série que eu fui professora dele, depois foi a El.. Aí eu saí de lá e ficou a E.. (?) professora do R. S.. Quase todos os irmãos: O R., o V. e o Chico. Daqueles outros eu não fui. Tinha o (?) , a V., mas desses eu não fui. Daí que do F. M., quase todos foram meus alunos. Seu F. foi uma pessoa que me ajudou bastante, na escola! Muito bom pai! O C., o marido da J.!

C- Sei...

W- (Em 1968 fui transferida para a escola Marquês do Alegrete,) aqui onde me aposentei (também na colônia São Manoel, ficou na escola Julio de Castilho a profª. E. R..) Ela ficou na minha escola. (A diretora de educação D. Ana Maria de Oliveira Costa deu-me transferência para a escola Marques de Alegrete) Ela veio pessoalmente na minha casa ver o meu pai. Ela ficou com uma pena de mim! Poque eu era filha única. Minha mãe então só tinha a Mariazinha que a Mariazinha é a minha irmã de criação, né? Ela veio pra cá quando era mocinha, quando meu pai tava doente ele tava muito doente! Muitos anos doente! Ele teve derrame. Uns quatro ou cinco derrame, um atrás do outro e tinha que ter uma pessoa pra ficar com a minha mãe então eu arrumei a Maria. Que ficou com o papai. O papai e a mamãe. (A diretora de educação D. Ana Maria de Oliveira Costa deu-me transferência para a escola Marques de Alegrete, bem perto de minha casa motivo, meu pai enfermo com paralisia, nos éramos poucos para cuidá-lo minha mãe e M. L. irmã de criação. Trabalhava na escola a profª. Arlete) Aí era minha colega. A. W. filha deste senhor que me avisou da escola que tinha uma vaga. Foi ele que me deu oportunidade de ser professora. (, foi para a cidade tirar medicina.) Ela deixou o magistério e foi tirar medicina. Diz que ela é uma grande doutora. Ela ta em Porto Alegre agora. (Assumi a aula com regência da escola, com número de alunos que dava para desdobrar de 1ª a 5ª, também. Fui bem no trabalho da escola. Fazia as refeições em casa, funcionava uma biblioteca na escola, não tinha merenda mas a escola adquiriu caixas de abelha que eram localizadas no interior

de minha residência, mandava melar o mel e oferecia aos alunos. Em 1974 os alunos de 5ª série foram para a escola Garibaldi, continuar os estudos) *Foi onde passou pra...*

C- Pra lá?

W- e a escola, a 8ª série, né? (Aí ficou menor o numero de alunos. Aí eu parei de lecionar e Uns meses lecionei na escola Ernesto Böher à tarde, perto de minha escola.) *Na escola da falecida L..* (Na comunidade episcopal, colônia Santa Helena 5ª distrito, motivo a professora L. L. D. (falecida) estava em licença de saúde.

Eram bem aplicada a turma de alunos.) *Tu sabe essa igreja que tem ali, né?*

C- Sei.

W- foi 17 anos de trabalho na escola Marquês do Alegrete. Trabalhei 17 anos! (Em março e 1987 aposentei-me mas a escola ficaria fechada, falta de professor. Para o bem dos alunos,) *Eu também achava...eu achava assim: eu ficava aposentada, não ia trabalhar mais e meus alunos ficavam sem aula, eu não achei que não era direito. Aí eu pedia pros alunos pros pais que fossem na secretaria e que pedissem professora, né? Eles disseram que eu tinha que ir junto. (Em março de 1988 a minha pessoa e pais fomos a secretaria da educação falar com a diretora D. Jacema R Prestes.) Ela nos recebeu muito bem. (Foi aceito o pedido dos pais. Fui contratada.) Aí me contrataram. Não tinha e me contrataram. Me aposentei em março e trabalhei até setembro. (Fui contratada até conseguir professora para a escola. Setembro do mesmo ano a professora T. G. foi transferida para a minha escola Marquês do Alegrete. Trabalhei 27 anos na zona rural.)*

C- Que beleza de História!

W- É, não sei se tá do teu... se tá bem assim?

C- Tá bem. Tá todo...

W- Aqui eu botei em separado eu botei uma observação. Isso fica pra ti, se algumas veis alguém perguntar, né? Não foi falta de vontade. (Tenho 1º grau incompleto,) *Sempre botei isso nos boletim.)* Eu perguntei lá pras minhas orientadoras o que que eu fazia, eu fui franca, né? E elas me diziam que eu botasse 1º grau incompleto que eu fiz três matérias e passei. Português eu tirei 77,5, Moral e Cívica tirei 6, pouco, e Geografia tirei 7,5. Não foi ruim as notas. (que fiz no colégio estadual D.João Braga fui aprovada. Parei de estudar porque naquela época, meu pai numa cadeira de roda, filho pequeno e atender a escola,desisti mas arrependo-me.)

(dados familiares)

Sempre tive atenção pelos alunos, paciência de ensiná-lo, maior alegria quando o aluno de 1ª série começava a ler. Recebi sempre apoio dos pais. Agradeço a deus, por ter conseguido meu objetivo de ser eficiente professora.

Professora Cátia, sem mais desculpa-me alguma falha. Atenciosamente, Wilma Olinda Schiller Konradt.)

(ATÉ AQUI É A LEITURA DOS ESCRITOS E COMENTÁRIOS FEITOS PELA PROFESSORA).

(A PARTIR DAQUI JÁ É NOSSA CONVERSA QUE CONTINUOU PARA ALÉM DO QUE ELA HAVIA ESCRITO)

C- Coisa linda isso!

W- Não sei se tu te agradou ou não

C- Não, mas dona Wilma. É isso aí. Todo esse resgate que a senhora fez mostra muito bem como é que foi o desenvolvimento

W- Craro!

C- Como é que foi, como tudo aconteceu...

W- Eu gostava muito da escola e sempre tive muita queda pra ensina que eu já falei. Eu não sei porque, eu ensinava e quando eu via a criança tava lendo. Não sei o que que eu tinha o jeito ou o que que eu sei lá!

C- Pois é, isso é interessante saber porque como é que a senhora fazia pra ensinar?

W- Ensinava como vocês ensinam na Maciel, mas eu ensinava as vogal, as vogal, fazia o desenho, por exemplo: o "a", a ave, a igreja o "i", isso tudo eu fazia eles conhece. ia. Fazia os desenhos, fazia as vogais e depois ensinava como fazer as sílabas. Depois eu já iniciava com o "b" e o "a" – "ba"- e quando eu via que eles já tavam conhecendo as sílabas eu juntava uma palavra e eles começavam. A minha neta, às vezes eu ensinava, mas, tu sabe, ela gostava mais que o pai ensinasse do que eu. Verdade! Por sorte que ela atendeu o pai. Ela tá aprendendo. E foi assim que eu comecei. Eu me lembro que a tua mãe uma vez escreveu uma cartilha. Eu também, mas a minha não tava tão bem como a da tua mãe. Da tua mãe tava bem escrita! Dos que mostraram...

C- Nas reuniões.

W É isso aí. A tua mãe contava que era duro, né!?

C- Sim.

W- Puxa que!!!

C- Eu ouvi muita história

W- É... era duro! Eu me lembro que a tua era muito inteligente!

C- É não foi uma trajetória muito fácil!

W- Não, não foi, não. E depois nós tínhamos umas orientadoras que eram muito severas! A tua mãe não conta? Essa da biblioteca, a dona Célia, aí! A dona Gilca! Ai, aquela! Puxa! Eu graças a Deus nunca fui chamada, mas eu também sempre procurei ta com o meu trabalho sempre em dia! Tinha outras que se descuidavam, tinham outras que se descuidavam. Nem tavam dando bola! Sabe que tem professora que tem vocação de ensinar e tem professora que são só pelo dinheiro. Isso eu te digo!

C- É isso tem. E quando assim a senhora ensinava a ler e escrever fazia cartazes, também?

W- Ah, fazia. Fazia cartazes, fazia também todas as sílabas! Do "ba", do "fa", tudo, tudo eu fazia cartaz e botava tudo na...

C- conta mais, conta mais dona...

W- mas as veis a gente se esquece, mais eu tinha o flanelógrafo. Tu sabe o que é o flanelógrafo?

C- Sei

W- e eu colocava em cima da mesinha e eu colocava os pedacinhos das sílabas para formar palavrinhas. Eles juntavam o "ba" com o "la" que dava "bala" e

C- E esse material a senhora tinha que comprar?

W- Não eu tinha que... fazia. Fazia. Eu colava o algodão atrás e o flanelógrafo era de pelúcia, né?

C- Isso.

W - E com algodão atrás, colava. Eu procurava fazer as coisas. Não comprava muita coisa, não. E tinha, envelope que usava para guardar, né? Isso tudo eu guardava na escola. Fazia o material, levava pra lá e deixava. Quando eu precisava eu usava.

C- Usava depois, assim, exercícios para as crianças fazerem história, também?

W- porque no meu tempo, eu tinha que ensina a faze estória! E eu ensinava!

C- É. Porque assim,oh? Ah, esse ano eu não posso falar porque esse ano eu to assim oh, bastante desligada, assim como é que tão.... eu não t ??????????????????????

"- Professora, nós nunca fizemos estória! E eu ensinei e eles começaram a fazer estória na escola. Eles também nunca tinham aprendido. Agora, eu ensinava! Tinha que seguir o programa, né?

C- Tinha que fazer o que tava no programa?

W- Tinha que faze.

C- E esse programa vinha da SME?

W- Vinha da SME. A gente recebia nas reunião, mesmo, né?

C- E de quando em quando tinha essas reuniões?

W- Todo mês a gente fazia... os programas era pra mais tempo, né? E a gente tinha reunião e elas falavam o que a gente precisava . eu sempre fui uma pessoa, eu não sei eu nunca fui uma pessoa de falar, não sei. Isso a tua mãe pode nota porque eu nunca fui.

(dados familiares)

C- Mas interessante assim que esse material que vinha da SME pra vcs trabalharem, assim, e tinha que seguir aquilo bem como

W- Ah,

C- Ou a senhora fazia coisa diferente? Mudava alguma coisa?

W- Eu fazia como eu achava melhor. Que as crianças entendessem melhor.

C- Quando a senhora fala que fazia melhor para as crianças entenderem, o que fazia a senhora pensar que era melhor?

W- Sim porque parecia que eles aprendiam melhor! O resultado. Tinha o mesmo objetivo. (?) Tu sabes lá são as coisas mais difíceis e tu tbm tinha que ensinar e as crianças tbm tinha que entende as coisa tbm, né?

C- E como é que a senhora fazia? A senhora lembra de alguma coisa?

W- E não lembro. A minha cabeça não ta muito mais.... (?) Os livros de leituras, com leituras bem pequeninhas, eu não sei se tem. Por isso que eu te pergunto não tem sei como é que é agora?

C- Os livros vêm diferente.

Nora- Vêm com os textos muito grande!

W- E eu sempre procurava comprar os livros pras crianças. É eu dava na escola pras crianças lê.

C- Livros. Que tipo de livros?

W- Pra primeira série, pra aprende a lê! Mais fácil. Um livro que veio eu me lembro.

O livro do cavalinho. Eles gostavam de ler porque era gostoso. Upa! Upa, cavalinho isso eu me lembro do primeiro livro que eu dei pra eles.

C- a senhora que comprava?

W- Alguns eu comprava! Os pai às vezes comprava. Os que eram pobres, eu comprava!

C- Mas a SME não dava?

W- Não! Não mandava isto. A tua mãe o livro de leitura que a tua mãe. Te lembra que a tua mãe escreveu? Muito bem! Um livro tão bonito, bah! E fazer historinhas, elas tbm mandavam a gente fazer histórias pras crianças. Em quadrinho. Isso eu me lembro! Eu não era muito boa em desenho, até que no quadro eu fazia desenho mais ou menos. Mas assim, não, não ia muito bem.

C- E aí?

W- E aí, eles faziam. Alguns faziam, outros não. Faziam do jeito deles. Agora essas que tão fazendo estágio aí na Maciel esses dias o Josué apareceu como eu fazia tbm na escola: falante, te lembra? Tinha umas partes: falante, uns falavam outros respondiam então fazia em quadrinhos.

C- Isso.

W- Então eu vi que elas passaram isso aí. Pequenas mas eu vi no caderno. Eu sempre gosto! A primeira coisa quando o Josué chega da escola, eu vou olhar o caderno. Eu gosto! Me lembro dos meus trabalhos.

C- E a senhora vê muita diferença?

W- Não.

C- O que a senhora acha, assim, do tempo que a senhora trabalhou e hoje assim como são as coisas?

W- É. Tem muita diferença. Como eu tava te dizendo. Na parte de aprende a lê, eu acho tbm que tem que ter um livro de leitura, né? Faz falta, né?

C- E o material (?)

W- Eu já dava nota sempre pros meus da primeira.

C- Pois, é. Uma época tinha nota, depois a nota era só no final do ano, ea gora é só no último trimestre.

W- mudou bastante, né? Eu dava sempre a nota!

C- Só o parecer mesmo pra...

W- É só parecer. Nós tbm tinha que coloca no boletim o parecer que a gente achava que o aluno tinha

C- Mas, outra coisa que eu quero perguntar pra senhora. A senhora fala muito na alfabetização, ensinar a ler e escrever, e depois na segunda série? Na terceira...

W- A continuação! A segunda é continuação da primeira, né? Se a criança foi bem na primeira, a segunda é fácil, mas se ela não foi na primeira, na segunda é difícil.

C- Mas quando a senhora fala que continua, continua o quê?

W- Continua o trabalho.

C- Como era o trabalho? Que tipo de trabalho a senhora oferecia para eles?

W- Fazia composição, e as conta, Matemática, as conta e, na Língua Portuguesa, era composição, leitura silenciosa, ditado que eu acho o principal, né?

C- E a senhora usava folha mimeografada? Na época tinha mimeógrafo?

W- Eu tinha mimeógrafo sempre. Eu usava, sim. E tbm a gente ...E eu vou te dizer, se tu ensina na primeira série, se tu vê que eles tão bem alfabetizados, fazendo quase composição, na segunda série é mais fácil pra ti, não é?

W- Se a criança não sabe a gente tem que ajuda. Eu acho assim, né? Então a gente ajuda os que tão mais fraco! Eu sempre tinha isso daqui.

(dados familiares)

W- É o que aconteceu comigo. Eu não tinha tanta quantidade de alunos! Tu vê, não eram tantos. Que nesta escola uma vez eu tinha 37 alunos. Tinha mais de primeira, de primeira tinha bastante! Depois foi ficando poucos.

C- Eles reprovavam muito na primeira série? Ou eles iam desistindo? Por que é que ficavam menos alunos?

W- Ah, às vezes gente pobre, que se mudavam, que vinham pra cá, trabalhavam de sócio, não se davam com o patrão e iam embora. Isso aí, né? Então tinha uma estufa de fumo, aí vinha o pessoal pra aí, tinham as crianças então matriculavam na escola e aí iam embora. Tiravam matrícula e iam embora, né? Isso que eu acho. Se mudavam muito de um lugar pra outro e mesmo, agora não tem muita criança aqui! Tem pouca. Poucas crianças.

C- E para trabalhar Matemática, como é que a senhora trabalhava?

W- Eu usava muito passa conta pra fazerem em casa. Então eles vinham com as contas feitas. Eu sempre corrigia, passava no quadro. E olhava no caderno pra ver se eles tinham feito certo. Eu sempre fui muito disso aí. eu sempre passei muita conta.

Eu sempre gostei mais da Matemática do que da Língua Portuguesa. Não sei porque

C- Mas isso cada pessoa tem uma....

W- Gostava! Gosto de conta! Até agora! Eu (?) eu aprendi a tabuada na segunda série!

C- Como é que a senhora fazia para ensinar a tabuada pra eles?

W- Ah, eu tomava...

C- Só decorava?

W- Não, decorar nem se usa mais, né? Não tem mais...

C- tem gente que defende tem gente que é contra.

W- É. Eu tomava. Às vezes eles vinham e pediam: "Professora toma a tabuada?!" Gostavam! E pediam pra mim toma a tabuada! Eles pediam que queriam fazer. Eu fazia a vontade deles.

C- E quando a senhora trabalhava com todos juntos, todas as séries juntas,

W- Ai, não. Ai onde eu trabalhei com todas as séries juntas, foi na escola Julio de Castilhos. E aqui na Marquês de Alegrete tbm tinha a A. que lecionava. Ela era da terceira e da primeira. Ela tinha a primeira e a terceira. Depois ela foi embora e eu fiquei sozinha. Tive que fazer das tripas coração! Não deixar parado! Se tu deixa a criança parada eles tão fazendo arte. Faz uma composição, inventa... eu gostava de ...faz um desenho e conta a estória do desenho que tu fez

C- E depois pra corrigir a senhora corrigia

W- Isso eu corrigia.

Nora- Até hoje ela gosta de corrigir o caderno do J..

W- E corrijo, ainda! Composição, ele tem um problema que às vezes ele troca muitas letras. Não sei se é por causa da língua porque eles falam em alemão. Às vezes ele me pede: " Me ajuda,vó?"

C- E além da sala de aula, assim,a senhora costumava fazer outros tipos de atividades com as crianças, fora da sala de aula?

W- Ah, sim. Educação Física, né?

C- Sair pra passear ou fazer algum piquenique?

W- É. Dia da criança. Sempre fiz piquenique pros alunos, eles escolhiam o lugar pra passear, eu fazia bolo e coisas e também como ...Às vezes elas tinham... fazia parte da terra, acho que a tua mãe também te falava, e aí tinha que sair na estrada, ve o tipo de solo, isso eu também fazia, mas não ia muito. Fazia só aquilo que elas pediam, que tava no programa e ia pra sala de aula. A L. que gostava! Ah, dava um doce! Gostava! Bom, ensinava as crianças... nas folhagens, tbm. Tinha que estuda as folha das árvores, as raiz, essas coisa, fazia.

C- A senhora acha que dentro da sala de aula era melhor...

W- Eu acho melhor. A criança gosta muito de ...ah, soltou eles, olha lá! Eu não era... gostavam de mim, mas eu nunca fui muito de riso. Sempre tratei eles com... sabe que a gente dá o dedo eles querem a mão, né? Tu sabes como é né? Eu dava bala quando eles, isto eu gostava de dá. Aí eu dava figurinha, também pra eles, quando eles passavam na provinha, então eles gostavam de ganhar! Eu dava!

C- Isso mostra que pra senhora era importante a relação de afetividade?

W- Isso ajuda. Eu dava caderno pros mais pobres, também. Quantas vezes eu dei. Essas folhas de ofício, tbm às vezes eles me davam na secretaria e eu dava também. E quando eles não tinha eu comprava. Eu sempre dei pras crianças. Sempre gostei de dá! É bom, né? Eu acho que a gente em que ajuda os outros, né? E eles ficam mais entusiasmados!

C- E tudo o que é novidade eles gostam!

W- Gostam, né?

C- Uma outra coisa que eu queria saber, assim, quando a senhora trabalhava nessas escolas a senhora tava preocupada com o que as crianças iam aprender? Se eles iam aprender para usar na vida delas?

W- Ah, eu me interessava que eles aprendessem, né? Outra coisa que eu notei, assim, é que quando entrava na sala de aula eu me esquecia do que passava na minha volta, na minha família, como que a gente fica, né? A sala de aula é... eu me lembro que quantas vezes o papai saía de casa papai tava mal chegava na sala de aula, me esquecia. Professora me ensina isso aqui! Vinha outro: " Professora como é isso aqui?" e eu tava sempre na volta deles e aquilo... e depois que eu me sentava andava sempre numa classe e na outra eu não usava cadeira. Só pra fazer a chamada. Isso sim. Mas outra coisa, não.

C- E não usava a cadeira...

W- não, não. Sentava na volta deles.

C- e no dia-a-dia, então, basicamente, as aulas que a senhora preparava sempre

W- Preparava a noite, sempre.

C- Preparava, mas sempre baseada naquele material que a Sme mandava?

W- Ah,é...

C- Ou a senhora utilizava outros materiais?

W- Eu comprava livros também.

C- E quem é que orientava a senhora para comprar esses livros?

W- Eu procurava que... que livros que explicavam o que explicavam o que tinha que passar... aquela Matemática Moderna, tu vê? Aquilo precisava de livro! Eu comprava às vezes livros e outras coisas que precisava

C- E quem é que sugeria os livros pra senhora?

W- Ah, eu mesmo!

C- E descobria isso aonde? Nas livrarias?

W- nas livrarias. Eu fazia pesquisa. Eu ia numa livraria e noutra. Vai lá olhar – ordenando a nora- eu tenho lá...

Nora- Ah, ela em uma coisa cheia de livro!

W- Ah, é um armário desses que se botava na parede, né? Tá tudo cheio de livro. Isso é pros meus netos! Eu tenho livro de Língua Portuguesa, eu tenho exercícios que eu fiz quando estudei para fazer exames de Língua Portuguesa, tudo com resposta! As perguntas e respostas. E por aquilo que passei. E tinha ... tem muitos livros de álgebra. Só de álgebra. É bom né? Tem um outro, eu tava me lembrando esses dias de noite, orações subordinativas . Eu tenho! Eu já tava entendendo bem isso aí. Eu fiz um exame e muita coisa caiu. Essas orações eu sabia. E uma tbm que muito me ajudou, a A. W.. Essa guria estudava. Tu sabes que ela se formou por correspondência? Naquele tempo tinha o estudo por correspondência.

C- tinha

W- Sabia que eu tinha

Nora- Olha!

C- Ah, obrigada!

(dados familiares)

C- A vaga.

W- A vaga. Ela é esposa dele. Ele era subprefeito, ele foi vereador, ele era um homem de estudo e depois se atirou na bebida, se foi pra baixo! Tinha fábrica. Eu trabalhei na fábrica! Olha, eu tbm trabalhei em muita coisa. Eu fazia rapadurinha pra vender, eu trabalhava na fábrica, meu pai tava no hospital, eu ficava com a Maria, fazia bolo pra vender, eu me virava. Eu sempre fui a mil e agora não posso fazer mais nada. Nem caminhar mais, quase não dá. É só engordar

C- Mas dá pra contar história?

W- Dá. Ainda que Deus me ajudou, né? Que dá pra conta história.

C- E a senhora acha que com tudo o que aprendeu durante esse tempo de trabalho, fez com que a senhora se sentisse uma professora formada?

W- Formada. Não pelos estudos, mas ... eu sempre estudei livro. Tudo o que eu precisava se os alunos alguma coisa que eu tinha dúvida, eu olhava nos livros. Eu tenho dicionário. Eu tenho tudo. Esses dias eu dei pro J., depois a escola também deu dicionário. Eu não me apertava! Eu ia nos livros e aí eu ia ficava até a meia-noite. O J. ficava sentado ao meu lado e eu escrevendo. E eu dava um caderninho pra ele e ele sempre queria ficar no colo da mãe. Eu ficava até a meia- noite. Por isso que eu não osso dormir cedo. Eu me acostumei, eu não durmo. Até chegar aquela hora, não durmo!

C- Então a senhora estudava pelos livros e depois passava, na sala de aula, para os alunos?

W- Passava. Passava pros alunos. E eu levava, já na minha cabeça, né? O que eu tinha que passar. Eu escrevia no meu caderno, né? Eu não tenho nenhum, mas senão eu te mostrava as atividades. Sabe, as crianças vão rasgando, não fiquei com nenhum. Tudo o que eu fazia passava no caderno. Uma coisa que eu ia te falar depois que a M. te mostrou os retratos. A gente tinha que fazer, que criar, todos os dias tinha que fazer o **diário do aluno** que tudo o que passava na escola ficava registrado no diário do aluno. Era feito numa folhinha e aquilo era arquivado num álbum. Um dia era o fulano, outro era o J., outro dia era o F. e assim cada dia fazia um.

C- Ah, tá! Eles copiavam as coisas do quadro e

W- As professoras corrigiam tudo. A atividade que eu passava naquele dia ficava registrado numa folhinha.

C- e essa folhinha ia pro álbum?

W- um álbum com fitinha. Furado. E ficava arquivado. Depois tiraram. Depois era tudo no caderno. Quando elas vinham na escola, elas olhavam se tava o trabalho da gente feito. Se os alunos tavam em aula elas olhavam o caderno dos alunos e o caderno da professora. Não passava nada!

C- era bastante fiscalizado...

W- bastante fiscalizado. Ah, isso é! E outra, a gente também não podia faltar a aula. Eu me lembro uma vez a E., ela tava muito doente, com dor de cabeça e ela não deu aula. E veio as diretoras naquele dia e chamaram a atenção. Mas, ela não tava boa, né? Talvez também ela podia ter dito, mas naquele tempo não tinha telefone, também não sei. Mas, também foi só. Nunca mais. A gente não podia sair da linha, não. Não sei se é até agora assim?

C- Mais ou menos.

W- É?

C- Tem algumas coisas que a gente precisa observar.

W- E elas vêm ainda fazer visitas?

C- Vem. Não é tão freqüente, acho que como talvez naquela época, vinham mais. Agora elas não vêm tanto, né?

W- Se elas desconfiavam da professora, elas vinham seguido.

C- Ah, acho que hoje em dia ainda é assim.

W- e se outros faziam queixa, porque às vezes tem outros que fazem queixa

C- Eu acho que ainda existe disso que as escolas que elas percebem que não tá

W- indo bem

C- é elas procuram

W- ver se tão desenvolvendo o trabalho

C- Só que o olhar delas hoje e dia, já não é tanto de fiscalização, mas mais de ajuda, de colaboração

W- Ah, tá!

C- E ver porque é que está dando problemas... que tipo de problema pode tá tendo...o que pode fazer para melhorar. Esse olhar parece ser mais humano, atualmente. Eu sinto assim. Mas tbm é uma coisa que eu nunca percebi que elas viessem me chamar a atenção, ou coisa assim, né?

W- Também não. Eu só que quando eu ficava meio nervosa que quando via que elas tavam chegando, a gente fica, né, preocupada, né? Mas, graças a Deus, isso aí nunca nunca.

C- E a senhora pensa ou sente alguma coisa que, por exemplo, se tivesse estudado, teria sido melhor, teria sido outra professora? Ou não? A senhora acha que...

W- Eu não queria ser professora. Eu não queria. Eu sempre tive adoração por hotel. Gostava! Minha mãe, nós moramos na Maciel. Sete anos nos moramos ali onde mora o J, C.. Naquele tempo era o batalhão. Teu avô era do tempo do batalhão e a mamãe dava comida tinham soldados que vinham trabalhar ai de outros lugares (?) italiano, era um rapaz tão bonito. Eles namoravam as moças daqui. Uns casavam, outros deixavam elas e iam embora . E a minha mãe é que dava comida e eu era que servia a mesa. Eu gostava daquele serviço! Eu sempre tinha vontade. Eu sempre queria que o papai botasse uma coisa, botasse um bar, uma coisa, tipo um hotel e a mamãe, não: "Wilma, tu tenta ser professora! Tu dá pra isso." E ela tanto fez, tanto fez que apareceu aquela oportunidade. Eu fui, eu achei...Digo, não sei se eu vou dar, né? Mas, graças a Deus eu acho que Deus me ajudou. Que eu dei. E os alunos intê hoje, me reconhecem como professora. Às vezes, eu fico pensando: " será que eu fui boa professora?" mas eu acho que sim porque o jeito que eles me tratam devo ter sido, né? Um gurizinho que veio ali, quando eu lecionei na escola da L., tinha uns negrinhos, porque lá na escola Ipiranga não tinha negro. Escola só de origem, né? Não tinha. Aí, na Princesa Isabel tinha algum moreno. Na Júlio de Castilhos tbm não tinha moreno. Que coisa, né? Aqui sim. Aqui sempre tinha bastante moreno e aqui na escola da Luíza também. e tinha um gurizinho que era meu aluno então eu puxei bastante, assim, fiz força pra ele que ele aprendesse a ler e depois de moço ele foi trabalhar aqui na... onde a M.... eles tinham fábrica, não sei se tu visse falar que o marido dela tinha fábrica de compota? Ela era professora. E eles pediram um atestado pra mim e ela disse que ele tinha dito que com aquela professora gorda ele tinha aprendido a ler. A professora gorda era eu. Então tu vê, alguma coisa ficou gravada nele e muitos dizem que a professora Wilma e a professora E. que puxavam pelos alunos. Tu vê, alguma coisa é bom, né?

C- Mas e a senhora acha que se formou ou não professora?

W- eu não tenho aquela grandeza assim. Eu sou humilde. Não sou assim exaltada porque nem (?) eu acho que eu fiz a minha obrigação, né? Com estudo ou sem estudo eu consegui. Eu estudei. Eu tinha ... até no Rio Grande quando eu tava lá, os pais de aluno diziam: "Vai lá que a Olinda te ensina." – porque eu sou Wilma Olinda e lá quase tudo me conheciam como Olinda. "Vai lá!", "Olinda ensina ele"... eu já tava ensinando já naquela época já era professora e de ensinar. Eu já tinha um pouco de queda pra aquele serviço e aí... me habituei. Graças a Deus, né?

C- Porque quando a gente fala em formar professor, geralmente a gente pensa que tem que ter estudo

W- é claro! Hoje em dia tem que ter, né?

C- Mas, tem um grupo muito grande que não tem essa formação

W- pois é, e são eficientes!

C- e mostraram um trabalho eficiente.

W- Sabe que aqui eu preparei muita criança. O meu filho pra escola técnica fui em que preparei! Problemas da quinta série que eu ensinei aqui, caiu lá. Ele não soube fazer mas eu disse: "Eu te ensinei!" e ele passou,

(dados familiares)

W- Preparo os livros pra eles olha as coisas que eles não entendem. “- Olha no livro, né?!” O livro é bom. É amigo da, do estudante é o livro. Melhor amigo do estudante é o livro! Eu acho. Na minha opinião. Esse é de Religião. É esse eu mostrei pra Josiane. Viste tem bastante livro! Tudo livro novinho. Olha aí. Esse aqui é de Matemática, esse aqui é de Ciências, quer dizer, não estudam se não querem porque livro tem.

C- E esse Caminho Suave a senhora trabalhou, também, para alfabetizar?

W- É

C- A senhora sabe que esta cartilha foi muito premiada no Brasil, foi uma das mais famosas

W- É?! Eu gosto porque tem bastante exercício! Dava pra eles fazerem, né? Marcava a página, né? E eles copiavam e faziam. Eu escolhia em casa, eu escolhia em casa.

C- A senhora disse que dava bastante coisa para eles não ficarem parados...

W- Ah, é. Isso eu fazia. Às vezes,

W- Eu gosto de fazer. Isso é bom. Ué, o C. da J., quando eu via ele tava copiando as coisas da terceira! Gostava de fazer! Porque tem criança que gosta.

C- Pois, é. Isso é que eu ia perguntar para a senhora antes. Quando a senhora tinha mais de uma série juntas, de repente aprendia juntas

W- aprendi junto com as outras. Se a conta não era difícil, eu mandava fazer! (?) O C. era um que eu passava no quadro e ele tava copiando. Às vezes, eu dizia, não, isso não é pra ti, mas ele gostava. Ele aprendeu bem! O Rui que era mais, não era tanto do estudo (?)

C- Mas é engraçado assim que , engraçado não, mas interessante que a senhora diz que tinha vontade de trabalhar num hotel e depois se tornou professora e aquele dia que eu tive aqui conversando com a senhora a senhora disse pra mim, assim: “ Se voltasse a dar aulas eu ficava boa das minhas doenças”

W- Eu ... porque eu senti muita falta do colégio. Eu senti. Até poucos dias eu tava ... eu me acordei (?) e eu tava preparando os boletim pra leva, mas ainda eu pensei assim, mas eu ainda não fiz chamada! O que que eu vou dizer como é que eu vou fazer?! Como é que eu vou apresentar pra elas!? Tu vê só! Depois eu me acordei e ...mas, eu não sou professora!

C- Hoje, ainda? À pouco tempo?

W- à pouco tempo. Não faz muito tempo.

C- Mas, dona Wilma, me diz uma coisa, a senhora lembra alguma coisa do início, até como a senhora colocou ali no papel, num sábado quando começou a trabalhar, a senhora tinha alguma aula,...

W- Não tinha! Eu entrei bem aérea em sala de aula vendo aquelas crianças tudo ali, coitadinho! Tudo agrupado! Uns por cima dos outros. Porque tinha criança! Minha nossa!

(dados familiares)

.....
E por aqui foi terminando a nossa conversa.

E fomos para o café.

A N E X O n º 3

ALGUMAS FONTES DOCUMENTAIS

(OBSERVAÇÃO: documentos obtidos em xerox e que encontram-se na versão impressa em capa dura)

A N E X O n°4

DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DAS NARRATIVAS

A U T O R I Z A Ç Ã O

Venho por meio deste, autorizar a utilização de meus relatos apresentados sob formatos escrito e oral no intuito de contribuir com a pesquisa intitulada: "PROFESSORES LEIGOS EM ESCOLAS RURAIS: Trajetórias de vida profissional de um passado (re)visitado", realizada por Cátia Simone Becker Vighi, como requisito parcial de conclusão do Curso de Mestrado em Educação.

Colônia São Manoel, maio de 2008.

.....
WILMA OLINDA SCHILLER KONRADT