

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vozes esquecidas em horizontes
rurais:
Histórias de Professores

Dóris Bittencourt Almeida

Porto Alegre, abril de 2001

Dóris Bittencourt Almeida

Vozes esquecidas em horizontes
rurais:
Histórias de professores

Dissertação apresentada
ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da
Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, para
obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador:

Prof^a Dra. Maria Helena
Câmara Bastos

Porto Alegre

2001

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS,
Porto Alegre, BR-RS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt

Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de
professores/ Dóris Bittencourt Almeida. Porto Alegre:
UFRGS, 2001.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio
Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de
Pós- Graduação em Educação. Porto Alegre. BR-RS.
2001.

1. História - História da Educação 2. Educação -
Educação Rural

Agradecer...

Escrever e pesquisar são atividades envolventes, e solitárias. É durante o processo da pesquisa que se constroem fortes vínculos entre o escritor, o texto e as pessoas que nos acompanham nesta caminhada.

Portanto, é muito bom poder compartilhar com outros as alegrias, descobertas, ansiedades e inquietudes que acontecem no decorrer da construção do trabalho. Isso nos renova e indica que não estamos tão sozinhos quanto, às vezes, imaginávamos estar.

Então, quero destacar algumas pessoas que estiveram muito próximas ao longo da produção deste trabalho e a elas agradecer.

Aos meus pais, por estarem sempre junto a mim, dividindo alegrias e frustrações do cotidiano.

Aos professores rurais entrevistados que se mostraram disponíveis e aceitaram dividir comigo suas vivências do passado, sem as quais esse estudo não seria possível.

À Professora Lucia Lamb pela dedicação no trabalho de leitura do texto e revisão gramatical.

A Rafaela, obrigado por tentar compreender as muitas vezes que não estive tão presente quanto gostaria de estar .

A querida Tânia por me ouvir sempre, por me auxiliar com seus conhecimentos e experiências nas dificuldades com a pesquisa. É um privilégio conviver contigo.

A minha orientadora pelo constante incentivo, por apostar em mim, fazendo-me acreditar mais nas minhas potencialidades. A orientação permitiu o desenvolvimento da minha autonomia como pesquisadora, sem nunca sentir-me desamparada. Obrigada Maria Helena por me instigares a buscar sempre mais em minha vida.

Ao Programa de Pós- Graduação em Educação desta Universidade, seus professores e funcionários, por seu mérito e excelência em educação e por podermos partilhar de um espaço público de reflexão, estudo e produção científica voltado para questões educacionais.

Obrigada a todos!!!!

Dóris Bittencourt Almeida

As Águas

*Quando pensei que tinha
chegado
era outra surpresa
era mais uma curva no rio.*

*Quando calculei que tudo
estava estava pago
havia ainda os juro
do tempo do esforço.
do amor.*

*Quando achei que estava
acabado
os caminhos se espalmaram
como dedos da mão
de um deus,
na torrente do vento
no sopro do universo.*

(LUFT, 2000, p. 99)

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	
RESUMO.....	
ABSTRACT.....	
1. INTRODUÇÃO	
A busca por uma história de outro tempo.....	
2. CIVILIZAR, PROGREDIR, MODERNIZAR, EDUCAR:	
A formação de novas identidades no meio rural.....	
3. O ENSINO RURAL NO RIO GRANDE DO SUL: AÇÕES E INVESTIMENTOS PÚBLICOS	
Alternativas para qualificar as populações rurais?.	
4. PROFESSORES RURAIS: A CONTRUÇÃO DE UMA SUBJETIVIDADE DOCENTE	
4.1. Formação Profissional e Construção de Identidades	
4.2. Discursos que (In) formam os Professores Rurais: A Moldura Rural	
5. CONDUTORES, SOLDADOS, LUTADORES?	
Quem eram essas vozes esquecidas do meio rural?.....	
6. CONCLUSÕES.....	
7. OUTRAS POSSIBILIDADES DE PESQUISA	
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	

INTRODUÇÃO

A BUSCA POR UMA HISTÓRIA DE OUTRO TEMPO

Ser professor... sempre me intrigaram os motivos pelos quais uma pessoa escolhe por esse caminho profissional. Podemos buscar muitas respostas: seria pura vocação e sacerdócio para ensinar? Seria o destino profissional natural das mulheres, por tratar-se de uma profissão respeitada e legitimada pelas famílias e pela sociedade? Pensando nos homens, seria o magistério uma opção diante da falta de melhores perspectivas? Afinal, por que uma pessoa decide ser professor? Desejo de compartilhar conhecimentos e interagir, de forma dialética, com outras pessoas, aprendendo cada vez mais? Desejo de algum reconhecimento social? Instinto maternal que todas as mulheres deveriam possuir? Ou, quem sabe, uma possibilidade de romper barreiras e conquistar independência e autonomia para suas vidas? Talvez todas essas reflexões, construídas culturalmente, interfiram no momento da escolha profissional.

Lembro-me da imagem que construí dos meus primeiros professores ainda na infância. Era como se fossem personagens, mas não propriamente humanas, afinal sempre estavam tão longe dos alunos, tão longe de mim, e não era somente uma distância espacial, era algo que ia além do plano físico. Costumavam ficar em frente ao quadro – negro ou caminhavam entre as classes, como se fossem atores representando no palco. Pareciam criaturas diferentes. Eu os observava nos mínimos detalhes: as roupas que usavam, o modo como penteavam os cabelos, suas fisionomias, o olhar... Por vezes conseguia perceber seu senso de humor, mas sentia essas pessoas distantes. Por que aquelas pessoas pareciam inacessíveis para mim? Seria pela forma de se comportarem, pela forma como me olhavam? Ou o problema estaria no modo como eu as olhava?

Hoje, eu sou professora e, por vezes, reflito sobre as relações que construo cotidianamente com meus alunos. Como será que eles me percebem? Que sentimentos transmito em cada sala de aula? Como me revelo a eles? O que pensam a meu respeito? É a pessoa ou a professora que se movimenta na sala, quem fala, quem procura buscar

no passado alguma significação para o momento presente? Será que pareço igual as minhas primeiras professoras dos anos 70?

Acredito que as escolhas que fazemos obedecem a sentimentos intensos que se relacionam diretamente com nosso modo de ser, com a maneira de pensar, com nossas crenças e com nossos desejos de vida. No meu caso, tenho uma profunda inclinação por aquilo que ainda não é conhecido. Interesso-me em descobrir o que está velado, que está obscuro, que não é dito, que não se percebe de imediato e que, portanto, exige um outro olhar, mais atento, que persiga o desconhecido.

A Educação e a História são duas escolhas que vêm se tornando permanências em minha vida. De certa forma, encontrei uma maneira de uni-las, dedicando-me às pesquisas nas temáticas relacionadas à História da Educação, especialmente buscando um envolvimento com trabalhos que valorizem as ações dos professores, pessoas diretamente envolvidas no processo de formação dos alunos.

Histórias de antigos professores sempre me encantaram, talvez pelas afinidades que logo descubro entre as trajetórias dessas pessoas que exerceram o magistério há muitos anos e a minha trajetória como educadora. Nas conversas com esses professores, vejo que partilhamos sonhos, emoções, temores, ansiedades, responsabilidades, desejos comuns e isso estabelece um sentimento de cumplicidade. É como se me transportassem ao passado, às suas escolas e ao seu cotidiano.

Ao conhecer as histórias de professores ocorre um processo de interação, trocas e aprendizagens. Eles, ao resgatarem momentos importantes de suas vidas, podem descobrir novos significados para o passado, trazendo-os para o presente. Eu, enquanto professora e historiadora, procuro interessar-me pelo que contam, prezo a atenção a cada fala, a cada gesto, a cada silêncio, a cada olhar dos entrevistados. Neste sentido, todos somos convidados a refletir e ressignificar nossas vivências. Jorge Larrosa (1996, p. 462) traduz essencialmente bem esses sentimentos:

El sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones

narrativas en las que cada uno de nosotros , es, a la vez, el autor, el narrador y el carater principal , es decir de las autonarracones o historias personales.¹¹

E o autor complementa: “(...) la historia de nuestras vidas depende del conjunto de historias que ya hemos oido y, en relación a las cuales, hemos aprendido a construir la nuestra”¹² (LARROSA, 1996, p. 471)

Identifico-me, portanto, com uma história que se preocupa com outros referenciais. Além das histórias de professores, encantam-me também os estudos da História do Cotidiano, da Vida Privada, e de todos aqueles segmentos sociais que pertencem à categoria dos excluídos, sejam eles mulheres, crianças, negros, operários, trabalhadores rurais, entre tantos. Agrada-me a expressão utilizada por Jim Sharpe (1992): “a história vista de baixo”, como uma reação à história tradicional que mostra uma visão “de cima”, concentrando-se nos feitos de grandes homens, negligenciando a participação das pessoas comuns na construção da história. Segundo Sharpe (1992, p.41):

Essa perspectiva atraiu de imediato aqueles historiadores ansiosos por abrir os limites de sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres , cuja existência é tão freqüentemente ignorada , tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história.

Percebo uma aproximação entre a “história vista de baixo” e a História da Educação , que, segundo António Nóvoa, (1994, p. 67) traz a marca de um “estatuto de marginalidade” , pois seus historiadores vivem entre duas fronteiras: a Educação e a História. Acredito que é justamente este caráter marginal da História da Educação que tanto me encanta e faz com que eu me aproxime dessa área de pesquisa e possa descobrir meus interesses como historiadora. Sharpe (ibidem, p. 62) também percebe uma “aura subversiva” na “história vista de baixo” , no sentido de que essa forma de

¹¹ “O sentido do que somos, ou melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e que contamos a nós mesmos e, particularmente, de aquelas construções narrativas em que cada um de nós é, a sua vez, o autor, o narrador e o protagonista das histórias pessoais.”[tradução minha]

¹² “A história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido e, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa.” [tradução minha]

entender a construção da História está muito identificada com as vivências de pessoas que pouco foram valorizadas historicamente, além disso são histórias escondidas ainda, esquecidas talvez, encobertas pelos grandes acontecimentos, portanto ainda inexploradas.

Consuelo Garcia (1997, p. 200) em um artigo que aborda as histórias das professoras rurais da Espanha, na Segunda metade do século XX, enfatiza essas mudanças de paradigmas nos trabalhos dos historiadores.

Lo olvidado, lo abandonado, esta pasando a ser hoy, para no pocos historiadores, lo que mejor responde a una verdadera historia de la humanidad, puesto que los grandes acontecimientos y las grandes figuras, en cuanto extraordinarias, no representan lo que ha sido, en su cotidianidad, la vida de personas y pueblos, aun que así se haya pensado durante siglos; o sólo en alguns casos como consecuencia de su posterior efecto en la cotidianidad, no en si mismas.¹³

Nos últimos anos, de acordo com Nóvoa (1994), a História da Educação vem afirmando seu potencial enquanto campo de investigação, buscando construir sua identidade disciplinar, reforçar suas ligações com outras ciências, abrir-se às novas realidades e diversificar as abordagens metodológicas. Novos estudos vêm possibilitando diferentes olhares para o passado educacional e as pesquisas procuram acompanhar essas tendências que redimensionam a produção do conhecimento. Buscam-se outros centros de interesse em áreas antes tidas como marginais. Neste sentido, as análises dos grandes sistemas e das diretrizes educacionais cedem espaço para investigações que tenham como objetos de estudo os sujeitos envolvidos na educação, as discursividades que perpassam suas vidas, seu cotidiano, enfim, suas relações com o mundo. O autor complementa:

A capacidade para integrar novas realidades tem sido outra das características da investigação histórica em educação nos últimos anos. Progressivamente, ainda que nem

¹³ “O esquecido, o abandonado, está passando a ser hoje, para muitos historiadores, o que melhor responde a uma verdadeira história da humanidade, posto que os grandes acontecimentos e as grandes figuras, enquanto extraordinárias, não representam o que aconteceu, em seu cotidiano, a vida das pessoas e dos povos, ainda que assim se tenha pensado durante séculos; ou somente em alguns casos como consequência de seu posterior efeito no cotidiano, não em si mesmos.” [tradução minha]

sempre com a profundidade desejável, uma série de grupos que foram ignorados pela narrativa histórica tradicional tem sido objeto de uma atenção renovada por parte dos historiadores da educação. (...) hoje em dia (...) estudam as crianças, mas também os adultos, os alunos e os professores, os fracos e os poderosos, a educação dentro e fora das escolas, para além de estarem a retomar uma perspectiva comparada de educação. (NÓVOA, 1994, p. 79-80)

Nos últimos anos, publiquei dois trabalhos nessas perspectivas apontadas. Quando chegou o momento em que precisava definir o tema do trabalho de conclusão do curso de História, considerei meus interesses e minha história de vida, decidindo que faria uma pesquisa relacionada à educação no Rio Grande do Sul. No início, dada a amplitude do tema, comecei a ler diferentes materiais sobre o assunto. Logo chamou-me a atenção os ideais da Pedagogia Libertária no Brasil, especificamente o surgimento de escolas anarquistas em Porto Alegre, nos primeiros anos do século XX. As concepções educacionais libertárias traziam uma nova forma de educar, tendo em vista o vanguardismo de seus teóricos. Durante esses estudos, tomei conhecimento a história da educadora Júlia Malvina Hailliot Tavares (1866 - 1939), filha de imigrantes franceses, com prováveis traços libertários. Fascinou-me a possibilidade de reconstituir a história de vida desta professora. Tomei, portanto, como objeto de estudo, a história de uma mulher, ao mesmo tempo simples e peculiar na sua forma de expressão pessoal e social, uma mulher que viveu grande parte de sua existência em uma pequena comunidade rural do Rio Grande do Sul. Lá, durante os primeiros anos da República, desenvolveu suas atividades profissionais enquanto educadora e partícipe dos horizontes sociais daquela localidade. Parti da utilização de conceitos, técnicas e fundamentos metodológicos empregados nos estudos da História Cultural. Procurei identificar e interpretar fontes diferenciadas que retratavam aspectos da sua personalidade, bem como passagens relevantes de sua história pessoal. Acredito que este trabalho, “Uma história de vida e trabalho: a educadora Júlia Malvina Hailliot Tavares”, realizado em 1996, foi um verdadeiro aprendizado, permitiu que eu aprimorasse o ato de escrever e possibilitou que me reportasse a outro contexto histórico, buscando a compreensão de seus valores e de sua cultura. Assim, a leitura de um diário, a observação de fotografias, o contato com cadernos e livros escolares ainda tão cheios de vida, as conversas com pessoas que já

viveram muito, são momentos especiais que nos remetem direto ao passado e nos possibilitam reconstituir com maior fidelidade o objeto de estudo.

Em 1999, desenvolvi outra pesquisa sobre a história de vida de uma professora que traz em sua bagagem uma história marcada por permanências. Trata-se de uma educadora que fez uma escolha pela alfabetização, permanecendo cinqüenta anos como professora alfabetizadora na mesma escola, o Colégio Farroupilha, em Porto Alegre. Assim, dentro de um paradigma histórico que busca a revalorização das pesquisas autobiográficas, procurei mostrar a história de vida da professora Lia Mostardeiro, buscando as suas relações com a História, no sentido de perceber que papéis ela desempenhava no mundo social. Certamente, sua trajetória possui um alcance social que vai além dos muros de uma escola. Através das lembranças da infância, da sua formação educacional, do início de sua vida profissional, das dificuldades encontradas, do convívio com os alunos, dos laços de identidade com a escola em que lecionou, das mudanças e das permanências educacionais, percebe-se a sintonia da professora primária com as transformações da sociedade em que vive. Disso tudo, resultou o livro “O caminho das letras: os cinqüenta anos de alfabetização da professora Lia Mostardeiro”.

Agora, com este estudo, proponho-me a continuar investigando outras faces da História da Educação. Minha proposta é mais ampla e pretende analisar a educação nas zonas rurais do Rio Grande do Sul, desde os anos de 1940 até o início da década de 1960. Tenho o objetivo de abordar as circunstâncias histórico- conjunturais que marcaram o ensino nas áreas rurais do Estado, priorizando as análises sobre a construção das identidades dos professores rurais.

A História da Educação no Brasil ainda guarda muitos silêncios, entre eles estudos e investigações sobre a educação rural, especialmente pesquisas que analisem a questão a partir de meados da década de 1940. Os trabalhos que existem são poucos, considerando-se a quantidade de pesquisas que tratam historicamente a educação nas zonas urbanas do país. Isso é reflexo de uma realidade maior que tende a nos aproximar muito mais do mundo urbano e, conseqüentemente, nos distancia das questões rurais. Nossa cultura, pensamentos, hábitos e condutas estão mais identificados com os valores da urbanização, desta forma, acabamos tendo dificuldades em perceber que a realidade deste país nem sempre foi como hoje se apresenta, temos a tendência de esquecer que, até pouco tempo atrás, o Brasil tinha a maior parte de sua população e de sua economia

diretamente vinculados às áreas rurais. Esse distanciamento do mundo rural não ocorreu por acaso, ele foi sendo construído culturalmente, ao longo do tempo. Portanto, o pouco conhecimento que, em geral, se tem sobre o meio rural e sobre as pessoas que lá vivem já justifica a importância de uma pesquisa que pretende refletir sobre a educação rural no Rio Grande do Sul. Segundo Nóvoa (1994, p.91):

(...) poderíamos dizer que a História da Educação continua a ser algo ‘nebulosa’, no sentido em que está focada numa certa ‘normalidade’ que deixa na sombra grandes zonas das práticas pedagógicas e dos atores educativos: fala do escolar, mas ignora as dinâmicas educativas mais amplas; (...) refere-se às regiões urbanas, esquecendo a importância do mundo rural; olha para os grupos sociais ‘legítimos’ (classes médias e superiores), não prestando a atenção devida aos grupos desfavorecidos e marginalizados; ignora sistematicamente os outros, nomeadamente os deficientes, como se eles não fizesse parte da história da educação (...) numa palavra tende freqüentemente – e apesar das exceções que devem ser ressalvadas – a ser uma história da educação asséptica, que evita tudo o que possa afetar a ‘normalidade’ da narrativa.

O autor nos faz refletir sobre as muitas possibilidades de investigação em territórios da História da Educação ainda não descobertos. São essas “sombras das grandes áreas pedagógicas e dos atores educativos”, que ele tão bem define que devem, mais do que nunca ser buscadas pelos historiadores .

Este trabalho identifica-se com as perspectivas apontadas por Nóvoa e tem o objetivo de explorar e problematizar esta face esquecida da educação no Rio Grande do Sul: o ensino nos meios rurais. Esta dissertação, portanto, pretende buscar respostas para essa lacuna da historiografia, tendo em vista a carência de pesquisas sobre esse tema. No artigo em que faz um mapeamento da produção na área da História da Educação no Rio Grande do Sul, nos últimos anos, Bastos (1999, p.196) constata que: “poucos são os estudos que tratam do período de 1945 a 1964. Aqui está outra grande lacuna da historiografia da história da educação do Rio Grande do Sul. (...) A educação rural numa visão mais ampla, que avance das iniciativas coloniais – alemãs e italianas – não tem sido objeto de um estudo mais sistematizado.” Nota-se que estamos diante de uma história que envolveu, muitas vezes, pessoas anônimas, esquecidas no passado. Eram alunos, professores e a comunidade que, via de regra, encontravam-se à margem das grandes cidades, permanecendo quase que excluídos dos direcionamentos do mundo

urbano e que precisavam enfrentar obstáculos de naturezas diversas para vencerem as dificuldades do meio em que viviam. Eram os educadores nos quais o

Estado parecia apostar muito, mas que, por vezes, não estavam preparados para o exercício da função, ou, em outros casos, demonstravam estar desajustados ao ambiente rural em que lecionavam. Geralmente, encontravam ambientes hostis, em que era quase impossível colocar em prática aquilo que haviam aprendido na sua formação educacional e profissional. Aos alunos, poderia ser difícil perceber a validade da escola, uma vez que esta exigia o afastamento das atividades agrícolas, que lhes garantiam a subsistência. Muitas vezes, contentavam-se tão somente com a aprendizagem de conhecimentos básicos, como a leitura, a escrita e a resolução de cálculos matemáticos elementares.

Atrelado a este quadro, estava o Estado que, se por um lado, parecia acreditar na predestinação rural do país, por outro investia pouco no ensino rural, suas posições eram traduzidas em algumas ações reais, mas que não atendiam de forma plena as carências do meio rural. Na verdade, o que se nota é o abandono dessas populações do campo, que permanecem desassistidas, afastadas das melhorias educacionais, enquanto os investimentos públicos concentram-se mais no modelo de urbanização que emergia no país.

Assim, uma questão logo se apresenta e, de certa forma, conduz as investigações deste trabalho: afinal, quem efetivamente promovia o ensino rural no Rio Grande do Sul? O Estado, com todo o seu aparato burocrático e administrativo seria o grande responsável pela difusão do ensino nas regiões rurais? O Estado seria o responsável pelo atendimento eficaz a essas populações? Ou, quem sabe, a missão de educar as comunidades rurais caberia aos professores? Estes, através do convívio direto e diário com habitantes do meio rural¹⁴, é que deveriam ensinar-lhes conhecimentos típicos do

¹⁴ Neste trabalho, são utilizadas as expressões populações rurais, populações camponesas, camponeses ou habitantes do meio rural quando houver referência às pessoas residentes e originárias deste meio. Não é utilizada a palavra *colono* por indicar somente os produtores rurais de descendência alemã e italiana, essencialmente e nesta dissertação a proposta é abranger as populações rurais do Rio Grande do Sul, independente de sua origem étnica. Conforme Tedesco (1999, p. 21): “*Colono* significa viver numa colônia; de preferência, possuir um pedaço de terra suficiente para sobrevivência, comumente o mínimo equivalente a uma colônia (25 há.). Essa designação é mais presente no Sul do Brasil, espaço de maior influência do colono/ imigrante europeu (Seyfert, 1984). Os produtores rurais da região autodenominam-se colonos (...) Os colonos chegaram ao Rio Grande do Sul no período em que a atividade exaltada e dominante era a pecuária; a agricultura, e principalmente a familiar que se constituiu, era considerada degradante. Desse modo, colono além de designar os imigrantes alemães e italianos e seus descendentes, no nível das representações, significa, sobretudo, ‘pessoa de

mundo rural e, ao mesmo tempo, aproximá-los dos saberes científicos endossados pelo mundo urbano?

Mas afinal, quem eram e o que fizeram os antigos professores rurais? Quais as circunstâncias históricas que perpassaram por suas vidas? Como conseguiram apropriar-se de sua missão de educadores especiais e desenvolveram seu trabalho? Como foram formados e (in)formados? Em que medida assimilaram os discursos educacionais vigentes e como essa assimilação interferiu na composição de suas identidades?

Será que é possível definirmos uma identidade única que estabeleça um perfil do professor rural do passado? Se assim fosse, como essa identidade era forjada? Será que os discursos que circulavam repletos de ideais de vocação e sacerdócio seriam os únicos responsáveis pela construção da identidade profissional do magistério?

Beatriz Fischer (1999, p.23) , em sua tese, propõe-se a investigar “como o sujeito Professora Primária se constituiu em determinada época” , tendo como referência que “os sujeitos se constroem a partir de práticas historicizadas.” E para responder a essa pergunta fundamenta-se em perspectivas foucaultianas, destacando que “a professora pensa, age, sonha, realiza formas de vida de acordo com a mentalidade que lhe é exigida.” (ibidem, p. 24).

Este trabalho aproxima-se da pesquisa de Fisher, pois, em linhas gerais, estamos abordando o mesmo espaço geográfico e temporal – o Rio Grande do Sul nos anos 50 – e os sujeitos enfocados também são os mesmos: os professores. As diferenças deste estudo é que aqui buscam-se exclusivamente os professores que lecionaram nas áreas rurais do Estado e, para conhecê-los, propõe-se um outro olhar, uma outra mirada, em que o foco desvia-se em diferentes direções. Direcionando o olhar para um lado, valoriza-se a influência dos dispositivos discursivos que, de diferentes formas, eram transmitidos aos professores. Desviando um pouco este mesmo olhar, encontram-se também outros elementos responsáveis pela contínua construção e reconstrução identitária profissional. Nesse sentido, Nóvoa (1995, p.17) argumenta que: “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos

carência de ambição, de traquejo social, de elegância, de postura corporal e comportamental, de senso de oportunidade e de progresso, de arrojo, de perspicácia, de sagacidade.’ (Teixeira, 1988)”

o ensino: ‘Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina.’”

Para Stuart Hall (1997), a identidade não é definida biologicamente e sim é a história vivida que permite a reconstrução permanente do processo identitário de cada pessoa. Assim, as pessoas, ao longo de sua existência, vão assumindo várias identidades, conforme as situações que se apresentam. Dessa forma, não podemos pensar em uma identidade única para os professores, ao contrário, há uma pluralidade delas, pois cada pessoa vivenciou de forma distinta a experiência profissional no meio rural. A história de vida familiar, a formação educacional e pedagógica que tiveram, os vínculos que criaram com o ambiente rural e, certamente, os discursos difundidos na época influem diretamente na formação identitária desses professores e tudo isso compõe um amplo campo de análise que será apreciado neste trabalho. É a partir desses dados que pode-se perceber como os professores formaram suas identidades dentro do espaço em que exerceram sua profissão: as escolas rurais. De acordo com Hall (1997, p.13-14):

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (...) à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Então, entende-se que para conhecer quem eram os professores rurais, não basta analisar as discursividades que a eles eram transmitidas, é preciso ir além. Cada professor atribuiu significados distintos à época em que lecionou no meio rural. Para alguns, a experiência foi mais fecunda, para outros nem tanto. Portanto, se apenas os discursos fossem responsáveis pela formação identitária dos professores rurais, como compreender práticas e vivências tão distintas? Neste sentido, Nóvoa (1995, p.17) complementa:

Ei-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e

desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Essas reflexões vêm ao encontro do objetivo deste trabalho: pretende-se investigar quem eram e o que faziam os antigos professores rurais do Estado e, para tanto, é necessário caracterizar e analisar os discursos que circulavam destinados ao magistério rural e, paralelamente, ouvir as vozes de alguns professores e suas lembranças das práticas pedagógicas e da vivência no meio rural. O importante é descobrir as aproximações e distanciamentos entre o que os discursos diziam e o que os professores faziam, ou seja, parece-me fundamental analisar em que medida os professores assimilavam e se apropriavam desses discursos, traduzindo-os ou não em suas práticas pedagógicas.

O estudo situa-se no período que compreende os anos quarenta, a década de 1950 e o início dos anos sessenta. A delimitação temporal tem sua justificativa pelo fato de ser este um período de efetiva difusão das idéias que marcaram a educação rural e pela expansão da escolarização por diferentes regiões rurais do Estado.

Para conhecer esses professores, é importante problematizar e cruzar diferentes fontes históricas. São as fontes que legitimam as pesquisas de cunho científico. Ao historiador, cabe analisá-las, criticizá-las buscando elos de aproximação e pontos de diferenças entre os diferentes materiais apreciados.

Lucien Febvre, defende a idéia da “ampliação do arquivo do historiador” (REIS, 2000, p. 97). Ou seja, há a necessidade do pesquisador alargar o seu campo de fontes históricas, não restringindo-se apenas ao que é evidente. É fundamental sair de uma visão estrita, fechada e repensar a documentação que pode auxiliar na construção de uma pesquisa histórica. Conforme Reis (ibidem, p. 77):

(...) A história pode ser feita com todos os documentos que são vestígio da passagem do homem. O historiador não pode se resignar diante de lacunas na informação e deve procurar preenchê-las (...) O historiador tem como tarefa vencer o esquecimento, preencher os silêncios, recuperar as palavras, a expressão vencida pelo tempo.

Por outro lado, Jacques Le Goff (1996) reitera a intencionalidade que está por trás de qualquer documentação, que deve ser desvelada pelo trabalho de análise do pesquisador:

Os discursos¹⁵, especialmente nos anos 50, valorizavam a educação como a solução para alcançar-se melhorias nas regiões afastadas das cidades e para manter as populações em seu ambiente original, evitando sua migração para as cidades. Uma primeira análise dessas fontes indica que os professores eram os agentes responsáveis pela promoção de mudanças no mundo rural, por isso era fundamental que estivessem identificados com o meio em que iriam viver e trabalhar. Da mesma forma, tais discursos esperam que o professor estabeleça vínculos com a sua comunidade, interaja com o meio, a fim de que o ensino atinja o desenvolvimento esperado. Neste sentido, Bastos (1997, p.48) analisa o significado da imprensa pedagógica e sua relação com a formação identitária dos docentes:

O estudo do lugar da imprensa pedagógica no discurso social, as estratégias editoriais face aos fenômenos educacionais e sociais, revela-se rico de informações ao pesquisador, para o resgate do discurso pedagógico, das práticas educacionais, do cotidiano escolar, do grau de submissão dos professores aos programas e instruções oficiais, da ideologia oficial e do corpo docente, da força de inovação e de continuidade que representa, das contradições do discurso.

Revista do Ensino é uma fonte relevante para o trabalho, pois mantinha entre as suas seções uma chamada Ensino Rural, onde eram publicadas, sistematicamente,

¹⁵ De acordo com MAINGUENEAU, Dominique (1996, p. 1), “(...) discurso designa menos um domínio empírico que um certo modo de apreensão da linguagem. A linguagem não é o objeto de dois ramos da lingüística que seriam complementares, (...) mas é a própria lingüística que se desdobra para estudar os fenômenos através de pontos de vista distintos. A lingüística da língua é constantemente duplicada por uma lingüística do discurso que, em vez de curvar a linguagem sobre o arbitrário de suas unidades e de suas regras, a apreende ligando-a a algum referencial social, psicológico, histórico... que considera a linguagem como o fazer de sujeitos que interagem em situações.”

diferentes reportagens, às vezes de cunho mais teórico, em outros momentos sugerindo atividades educacionais práticas para desenvolver com os alunos.

Na Secretaria de Educação e Cultura do Estado (SEC), havia um órgão técnico para tratar exclusivamente da educação nos meios rurais. Era a Superintendência do Ensino Rural, responsável por toda organização e direção do ensino rural, criada em 1951, pelo decreto estadual nº 1782, como órgão de administração especial. Tinha como objetivos a criação e a localização de escolas rurais e de escolas normais rurais, a promoção de cursos intensivos de formação e de aperfeiçoamento pedagógico, entre outros. Além disso, a Superintendência também publicava boletins, em forma de uma revista, a Revista de Educação Rural da SEC, destinada exclusivamente aos professores rurais, que servia como um suporte teórico, metodológico e prático para esses educadores. Através da leitura desses boletins, os professores deveriam atualizar-se, tomando conhecimento das novidades relacionadas ao ensino, como a expansão de escolas, relatos de experiências realizadas nas escolas, artigos educacionais escritos por autores de outros países, sugestões de atividades escolares e agrícolas, entre tantas outras coisas. Enfim, eram materiais impressos que oportunizavam maior fundamentação pedagógica para os professores e pretendiam instrumentalizá-los melhor, orientando-os no seu trabalho educativo, cumprindo o papel de colaborar na sua construção identitária.

Entre os livros publicados no Estado relacionados às temáticas rurais, destacam-se A Política Rural, publicado em 1935, de Juvenal José Pinto, engenheiro agrônomo que, mais tarde, chegou a ocupar o cargo de Superintendente do Ensino Rural e a A Escola Primária Rural, de autoria da professora, técnica rural e também Superintendente do Ensino Rural, Ruth Ivoty Torres da Silva, que teve a sua primeira edição em 1951.

Um material extremamente significativo é um texto publicado pela UNESCO¹⁶ “Problèmes d’éducation”, de Lourenço Filho, que trata da formação das professoras rurais no Brasil, apresentado na França em 1953. Assim, as experiências do ensino rural brasileiras são divulgadas internacionalmente, provavelmente buscando-se analogias entre as diferentes realidades educacionais. Também, em nível nacional, analisou-se o livro de A. Carneiro Leão Sociedade Rural, publicado no início da década de 1950, que

aborda o contexto rural do país apontando a relevância da educação e o papel dos professores como as soluções para alcançar-se melhorias neste meio.

A legislação da época, dispondo e regulamentando a organização do ensino rural no Estado, é analisada através do exame dos relatórios elaborados pela Secretaria de Educação e Cultura. Destacam-se também os relatórios dos governos estaduais que anualmente eram encaminhados à Assembléia Legislativa, nos quais prestavam-se contas de todas as decisões e fatos importantes da administração e descreviam-se as medidas tomadas em favor do ensino no Rio Grande do Sul. O Plano de Educação Rural (decreto nº 4850/ 1954), que somente entra em vigor em fins dos anos cinquenta, é outro aspecto da legislação que será focado, constituindo-se em um documento relevante por dispor e organizar, de forma legal, diferentes faces do ensino rural, bem como por regulamentar e estruturar a carreira profissional do magistério rural.

Ao tentar descobrir quem foram e o que fizeram os professores rurais no passado, muitos questionamentos surgiram ao longo da pesquisa. Afinal, qual o significado das experiências vividas nas escolas? Como entendiam a missão que lhes era destinada? O ingresso no magistério rural teria sido uma escolha de fato? Em que medida apropriaram-se das idéias defendidas pelos discursos educacionais vigentes? Que sentimentos e valores cultivavam? Quantos realmente permaneceram no ensino rural e não tomaram o rumo das cidades? Como se sentiam na comunidade? O que entendiam a respeito de escolarização, cidadania e realidade rural do país? Será que efetivamente conseguiram promover uma educação de acordo com as necessidades do meio? Será que muitos não faziam de suas escolas uma mera reprodução das escolas das cidades? Até que ponto a formação educacional, tão variável, interferia na prática pedagógica?

Para buscar respostas a essas questões, só a análise da documentação escrita não é o suficiente. É preciso ir ao encontro das vozes desses sujeitos que construíram a História da Educação no Rio Grande do Sul, reconstituir suas lembranças, pois eles são a memória dos tempos vividos nas escolas rurais deste Estado.

O conjunto de fontes deste trabalho, documentais e orais, fala sobre a educação rural, suas realidades e parâmetros naquele contexto histórico, mas a forma de olhar e de investigar cada tipo de fonte é diferenciada. Por um lado, tem-se a intenção de valorizar

¹⁶ Segundo o Almanaque Abril, *UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura é a agência que cuida dos padrões educacionais no mundo. Seu principal objetivo é reduzir o*

os depoimentos orais, mas sempre procurando inseri-los em um sistema de relações constituído pelos discursos educacionais e aspectos da legislação da época. Enfim, a pesquisa pretende analisar na documentação escrita o que os discursos esperavam do professor rural e, em outra perspectiva, analisar se aquilo que era esperado dos docentes se revelava nas lembranças de suas vivências no meio rural.

As pessoas são o resultado das “marcas do passado” (KENSKI, 1994, p.47) que se acumulam com o passar do tempo, essas marcas revelam suas dificuldades, crises, sucessos, momentos felizes, rupturas e permanências. A vivência nas comunidades rurais permitia que conhecessem outras realidades que, muitas vezes, eram diferentes das suas e precisavam se ajustar a fim de conseguir desempenhar o seu trabalho de educadores. O trabalho com memórias oportuniza que se conheça e se compreenda melhor o processo educacional de uma época. Segundo Ecléa Bosi (1994, p.82-83):

Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignificação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte.

A História de Vida é a metodologia aplicada para nos aproximarmos dos professores rurais e é uma ferramenta que permite um encontro com grupos sociais geralmente esquecidos, marginalizados, excluídos mesmo da sociedade. De acordo com Thomson (1981, p.69): “(...) o testemunho oral gera novas histórias, e a criação de novas histórias, por sua vez, pode, literalmente, contribuir para o processo de dar voz a experiências vividas por indivíduos e grupos que foram excluídos das narrativas históricas anteriores, ou foram marginalizados.”

Portanto, o trabalho procurou unir fontes escritas e fontes orais com a intenção de interpenetrá-las, complementando-as umas às outras. Entende-se que desta maneira poderemos ter uma visão mais completa de quem eram os professores rurais, como construíam e reconstruíam suas identidades e em que contextos viviam e desenvolviam seu fazer pedagógico.

Assim, foram entrevistados treze antigos professores rurais que trabalharam no Rio Grande do Sul, sendo três entrevistas realizadas em janeiro de 2000 e as restantes ao longo do ano, especialmente concentrando-se no segundo semestre. Dessas entrevistas, dez apresentaram um conteúdo significativo e foram aproveitadas e analisadas. As outras três são relatos de professores que muito pouco tinham a contar sobre sua experiência profissional no meio rural, talvez porque tal vivência não tenha lhes despertado maiores significados pessoais, dessa forma, considere que não deveria expor tais histórias neste trabalho.

Outro aspecto relevante a considerar é que das dez entrevistas analisadas, três delas, extremamente significativas, são de homens que dedicaram parte ou toda sua vida profissional ao magistério rural. Considerando-se que nas escolas normais rurais havia uma quantidade considerável de alunos formados como professores rurais¹⁷, este trabalho não tem a intenção de apresentar-se enquanto uma pesquisa de gênero feminino. Embora ainda faltem dados estatísticos, sabemos que muitos professores rurais eram homens, talvez em proporção maior que as mulheres no meio rural.

Conseguir chegar até essas pessoas mostrou-se um desafio instigante, pois, a princípio, não havia ninguém para entrevistar, aos poucos, a partir de uma busca intensa, foram, como que subitamente, aparecendo os professores. Alguns, simplesmente recusaram-se a conversar, mas a maioria mostrou-se disponível, aberta e interessada em remexer nas suas memórias. Sentiram-se valorizados, entenderam os propósitos da pesquisa e, portanto, puderam colaborar para que esta dissertação se tornasse possível. Encontrei professores que trabalharam no meio rural em diferentes regiões do Estado. Primeiramente, foram entrevistados professores que trabalharam no sul do Rio Grande, em Pelotas, Canguçu, Piratini. A região serrana foi muito importante pois de lá saíram quatro entrevistas de Canela e duas da região de colonização italiana em Garibaldi. O norte do Estado se fez presente com representantes do magistério rural de Vacaria e de Ijuí. E até a zona rural de Porto Alegre não foi esquecida, pois uma das entrevistadas lecionou a maior parte de sua vida em uma escola do bairro Belém Velho, antiga zona rural da capital.

¹⁷ Entre as escolas normais rurais do Estado, algumas eram mistas, ver capítulo 3, páginas 93, 94.

QUADRO Nº 1:
PROFESSORES ENTREVISTADOS - MUNICÍPIOS ONDE LECIONARAM A RURAL
1 – Heireta - Pelotas, Canguçu, Piratini
2 – Anna Thereza – Canguçu
3 – Anita – Soledade, Garibaldi e Porto Alegre (bairro Belém Velho)
4 – Gastão – Ijuí
5 – Elíbio – Canela
6 – Benta – Vacaria
7 – Zilda – Canela
8 – Adalgisa – Garibaldi (Daltro Filho, antigo distrito de Garibaldi)
9 – Heitor – Canela
10 – Carmi – Canela

O envolvimento com as entrevistas constituiu-se um dos momentos mais especiais em todo o trabalho. O contato humano, a volta ao passado torna-se uma experiência singular e fecunda. É nesta ocasião que a pesquisa cria alma própria, é quando muitas coisas que já haviam sido lidas, de repente, são ditas, negadas ou silenciadas pelas pessoas, é quando descobertas acontecem, seja pela fala ou pelo silêncio, possibilitando o desvelamento de questões, o surgimento de novas hipóteses, é onde a vida, no seu sentido mais pleno, se revela na pesquisa científica e indica os caminhos que devem ser seguidos. Por fim, também é neste momento que o próprio pesquisador percebe o amadurecimento do seu trabalho e começa a apropriar-se de fato de todos os materiais que têm em suas mãos, buscando sentidos e conclusões acerca daquilo que está sendo investigado. É importante, entretanto, que o historiador esteja atento para não cair em armadilhas criadas por seu próprio encantamento pela pesquisa. Não há como negar esse envolvimento com o retorno ao passado, mas é necessário ir além de visões romantizadas do magistério rural que vêem o professor como vítima de sua profissão e sim buscar a compreensão das realidades vividas por essas pessoas que construíram suas trajetórias profissionais no meio rural.

A História sempre foi e continua sendo uma constante busca pelas verdades, é uma busca por responder a indagações, a angústias e dúvidas que acompanham a vida humana. Mesmo que se faça um recorte, a História procura verdades, que sempre serão provisórias, datadas, temporais, parciais, porque são construídas pelos homens, ao longo dos tempos. Ao historiador cabe questionar as verdades do mundo e procurar mais respostas, percorrer diferentes caminhos, preencher lacunas, abrir novos espaços ainda não pensados pela historiografia, desconstruindo verdades e construindo tantas outras que sejam possíveis. Para tanto, precisa apropriar-se de teorias, métodos e fontes que assegurem credibilidade às suas descobertas.

Roger Chartier destaca que hoje os trabalhos históricos passam por profundas transformações, envolvendo mudanças nos objetos de pesquisa, metodologias e referenciais teóricos. Os historiadores percorrem “novos territórios” (CHARTIER, 1991, p. 174) em suas investigações e desvinculam-se das práticas de pesquisas de outros tempos. Segundo o autor, as certezas que determinavam e regulavam a História no passado, abalaram-se sensivelmente, permitindo uma pluralidade de abordagens e de compreensões de outras faces do mundo. Assim, foi possível aos historiadores:

(...) decifrar de outro modo as sociedades, penetrando nas meadas das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas específicas) e considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles.”(ibidem, p. 177)

Por vezes, esses novos objetos de estudo emergem dos novos territórios percorridos pelos historiadores, territórios esses que são ocupados a partir das relações que se estabelecem entre a História, a Antropologia, a Sociologia, por exemplo. Conforme Chartier, os historiadores fazem como que “uma estratégia de captação, através da anexação dos territórios dos outros” (ibidem, p. 174). Também percebe que esses domínios de investigação, até então inusitados, atribuem uma “nova legitimidade científica” (ibidem, p.175) à História, sendo esta uma ciência em que se pode explorar e investigar infinitos objetos de estudo, em que as histórias das pessoas comuns, suas relações e vivências em um determinado contexto podem ser tão instigantes quanto as

histórias das grandes personagens, das antigas civilizações, das guerras e batalhas. É um novo conceito e uma nova forma de pensar a História em múltiplas possibilidades, enquanto ciência que se preocupa em estudar o passado de homens e mulheres, suas trajetórias em diferentes espaços e tempos vividos. O autor complementa (1990, p.16):“A História Cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos.”

Esses referenciais alargam sensivelmente a antiga visão que se tinha sobre a História. Segundo Burke, “toda a atividade humana interessa à História”, ou seja, “tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado” (BURKE, 1992, p.11). Aqui cabe a expressão já referida anteriormente da “história vista de baixo” que perpassa por toda a pesquisa, no sentido de abandonar conceitos mais tradicionais que se concentram em uma “visão mais de cima da história” e colocar no centro do palco da vida, atores, antes considerados secundários: as pessoas comuns.

A identificação entre essas reflexões e a idéia da “história vista de baixo” é evidente na busca de reconstituir as vivências de diferentes grupos sociais, que poderiam ficar perdidas e esquecidas no tempo. Neste sentido, Chartier (2000, p. 72) reforça argumentando que “a poétique du savoir” que não se revela “à la place des grands personnages des anciens récits, la ‘nouvelle histoire’ installait des entités anonymes; au temps spontané de la conscience, elle substituait une temporalité construite, hiérarchisée, articulée; au caractère auto-explicatif de la narration, elle opposait la capacité explicative d’un savoir vrai.”¹⁸

Esse seria um novo território das pesquisas históricas que, no passado, não encontraria espaço para se desenvolver, tendo em vista a extrema valorização de uma história mais direcionada às áreas política e econômica, em detrimento das análises culturais. Através dessa reintegração da história aos grupos que a construíram, promove-se a formação da identidade deste mesmo grupo, reforçam-se elos de ligação entre eles, enfim, as pessoas passam a ser valorizadas como agentes construtores da história de

¹⁸ A poética do saber não se revela no espaço dos grandes personagens dos antigos regimes, a Nova História coloca as entidades anônimas; ao tempo espontâneo da consciência, ela substitui por uma temporalidade construída, hierarquizada, articulada; ao caráter auto-explicativo da narração, ela apresenta a capacidade explicativa de um saber verdadeiro.” [tradução minha]

sua época. Portanto, este trabalho tem como objetivo principal reconstituir e ressignificar trajetórias de indivíduos ainda pouco conhecidos, são eles os professores rurais. É uma maneira de pensar a História da Educação em outras perspectivas, não valorizando apenas as grandes estruturas educacionais ou mesmo a educação nas cidades e sim buscando resgatar esses sujeitos esquecidos que trabalharam com a formação educacional no meio rural. Sharpe (1992, p.62) complementa essas reflexões, argumentando que: “A história vista de baixo ajuda a convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar.(...)”

Entretanto, o mesmo autor salienta que estas concepções históricas não devem se limitar a simples reconstituição, ou seja, são fundamentais as relações com a política e a economia, buscando uma aproximação entre as vivências de grupos considerados inferiores e os grandes acontecimentos da História oficial. Assim, explica:

“(...) Por mais valiosa que a história vista de baixo possa ser no auxílio ao estabelecimento da identidade das classes inferiores, deve ser retirada do gueto (ou da aldeia de camponeses, das ruas da classe trabalhadora, dos bairros miseráveis ...) e usada para criticar, redefinir e consolidar a corrente principal da história.” (SHARPE, 1992, p.61- 62)

Entende-se que as novas concepções da História da Educação estão relacionadas com os pressupostos teóricos da Nova História Cultural¹⁹, justamente por valorizar a participação dos sujeitos envolvidos com a educação no passado, sejam eles alunos ou professores. Essas relações são percebidas por Maria Teresa Cunha (1999, p.42):

¹⁹ A História Cultural apresenta-se como uma forte tendência de fundamentação teórica presente na historiografia atual, propondo outros olhares e compreensões para o entendimento da História. Entende a cultura como um conjunto de significados, de atribuições simbólicas ao mundo, de representações. Neste sentido, aproxima-se da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia, da Literatura, entre outras ciências, percebendo nessas ciências possíveis “domínios de investigação” (CHARTIER, 1990, p. 15) ainda não pensados pelos historiadores. Segundo Chartier, a Nova História Cultural busca, portanto, novos territórios sempre com fidelidade aos postulados da História Social, atribuindo uma nova legitimidade científica às pesquisas dessa natureza(p. 15). O autor entende que o “principal objetivo da História Cultural é identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler.”(p. 16-17). Suas raízes não são exclusivamente francesas, na verdade é uma confluência das teorias do Marxismo, especialmente com Gramsci e Thompson, da micro- história italiana, tendo Ginzburg seu maior representante e dos franceses, desde a Escola dos Annales. Além disso, destacam-se Roger Chartier, Pierre Bourdieu, Walter Benjamin, entre outros.

“(...) esse deslocamento das ênfases no econômico em direção a uma história social marcada pelo cultural e por uma redefinição de cultura e relações sociais, voltando-se para o estudo das mentalidades, valores, rituais e imaginários abrangendo dimensões do simbólico e das lembranças, instala uma História Cultural. (...)”

(...) A história pode ser feita com todos os documentos que são vestígio da passagem do homem. O historiador não pode se resignar diante de lacunas na informação e deve procurar preenchê-las (...) O historiador tem como tarefa vencer o esquecimento, preencher os silêncios, recuperar as palavras, a expressão vencida pelo tempo.

Por esta razão, a Nova História Cultural parece gozar de maior popularidade, embora ainda pese sobre ela uma certa indefinição cultural e uma imprecisão teórica de abordagem (...) E, pergunto-me, como fazer? A solução tem sido não perder de vista o global em proveito de uma história em migalhas, colocando-se relações/ inter- relações econômicas, sociais, culturais, descritas e analisadas com erudição e sensibilidade, evitando-se recortes excessivos sem abrir mão da dimensão de globalidade e da preocupação interpretativa.

Tem sido nesse viés interpretativo que a História da Educação tem procurado trabalhar e o campo do historiador tem se alargado para além dos aspectos formais da educação em direção a outros campos do conhecimento, sujeitos e objetos até então inexplorados.(...)

Sendo assim, este trabalho foi ao encontro dos antigos professores rurais e, através de suas histórias, entre outras fontes, procurou-se descobrir quem são e o que fizeram no passado educacional deste Estado. São as identidades desses sujeitos que a pesquisa pretende buscar.

Para Stuart Hall, é a história de cada um que define a formação identitária, as pessoas constroem, desconstroem e reconstroem suas identidades ao longo de suas vidas, é um processo constante. Conforme o autor:

(...) a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento.

Existe sempre algo 'imaginário' ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre 'em processo', sempre 'sendo transformada'. (...) Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar em identificação, e vê-la como um processo em andamento. (HALL, 1992, p. 42)

Ao longo do tempo, homens e mulheres vêm construindo formas de representar o mundo que variam em natureza, extensão e dimensão histórica de compreensão.

A formação identitária dos professores era calcada em uma série de atributos e representações que tinham a pretensão de definir um perfil comum a todos os docentes: afetividade, desprendimento, adaptação à vida rural, vocação, conhecimentos pedagógicos, agrícolas, pastoris, sanitários, dedicação aos trabalhos manuais, capacidade de enfrentar novos desafios e de se entregar com afinco ao magistério, criatividade, obediência, disciplinamento ético e moral eram características e posturas que todos esperavam deles. Quando refiro-me a todos, quero dizer que a sociedade, de um modo geral, depositava uma carga de responsabilidades e deveres aos professores que iam além das atividades de cunho profissional. Em casa, eram os pais que protegiam e vigiavam os filhos; na escola, essa função passava para os professores, que, amparados nas estruturas curriculares, regulavam os alunos; mais tarde, quando já eram maiores de idade e profissionais da educação, é a sociedade que regula e controla suas vidas.

Com relação às mulheres entrevistadas, muitas destacaram o quanto sentiam-se vigiadas pela comunidade escolar, que cobrava delas determinadas posturas e condutas condizentes com a profissão. Era comum as pessoas se preocuparem mais em observar nas professoras o seu modo de andar, as roupas que usavam, como penteavam os cabelos, do que propriamente se preocuparem com o seu trabalho pedagógico, assim, precisavam ser um exemplo, um modelo de postura e de conduta moral, participando de todas as atividades da comunidade rural. Dar aulas não era o suficiente, era preciso participar e conviver socialmente, era importante ir às festas, às missas, aos almoços de domingo que se estendiam por toda a tarde, e sempre mostrando uma postura adequada. Parece-me que as pessoas do meio rural as viam como seres quase divinos, elas não podiam errar, tinham que ser criaturas perfeitas, intelectualmente e ainda mais moralmente, porque, afinal, elas eram as professoras, as responsáveis pela educação no meio rural. Silva (1995, p.203 -204) nos diz que:

Tende-se a esquecer o quanto os corpos docentes estão submetidos a um processo de disciplinamento, domesticação e sujeição. A separação entre mente e corpo (...) implica uma negação, um ocultamento do corpo docente, um processo de descorporificação e desencarnamento (...). A contenção dos corpos docentes é parte central da experiência educacional e, portanto, do currículo. Constitui um elemento central das relações de poder inscritas na prática cotidiana da sala de aula e do currículo, instituindo, legitimando e reforçando hierarquias sociais e reproduzindo relações de poder e autoridade baseadas em noções desencarnadas e descorporificadas de conhecimento.

O processo de formação e a prática pedagógica são aspectos que merecem ser analisados cuidadosamente. Nóvoa (1995, p.16) complementa as posições de Stuart Hall:

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

As dez entrevistas retratam histórias de dez pessoas diferentes, com origens familiares distintas, formações educacionais diversas, itinerários profissionais próprios. Neste sentido, não é intenção do trabalho buscar ou traçar um perfil do professor rural e sim trazer, através dessas vozes esquecidas, o retrato das realidades vividas. Cada história de vida é singular, autônoma e auto-suficiente, embora existam relações entre elas. Assim como o meio rural apresenta características distintas e nuances próprias, o mesmo acontece com os sujeitos que vão lecionar nessas escolas espalhadas pelo interior do Estado. Enfim, este trabalho quer saber quem eram esses professores, mas, em nenhum momento, se pretende enquadrá-los em uma identidade única ou um perfil único e delimitado. Cada pessoa experienciou de forma própria sua passagem no meio rural, cada um fez a sua leitura, fez a sua interpretação dos discursos que circulavam na imprensa, portanto não é possível buscar um enquadramento, um modelo fechado no qual todos os docentes rurais a ele se adaptem perfeitamente.

Janaína Amado (1995, p. 135) analisa a importância da participação direta dos sujeitos para a construção da História e nisto vê uma dimensão simbólica:

A dimensão simbólica das entrevistas não lança luz diretamente sobre os fatos, mas permite aos historiadores rastrear as trajetórias inconscientes das lembranças e associações das lembranças; permite, portanto, compreender os diversos significados que indivíduos e grupos sociais conferem às experiências que têm. Negligenciar essa dimensão é revelar-se ingênuo ou positivista. Ignorá-la, como querem as concepções tradicionais da história, relegando a plano secundário as relações entre memória e vivência, entre tempos, entre indivíduos e grupos sociais e entre culturas, é o mesmo que reduzir a história a uma sucessão de eventos dispostos no tempo, seccionando-a em unidades estanques e externas; é o mesmo que imobilizar o passado nas cadeias do concreto, do 'real', em que, supostamente, residiria sua 'verdadeira natureza', que caberia aos historiadores 'resgatar' para a posteridade.

Portanto, são as vozes dos professores, vozes esquecidas em algum lugar do passado, talvez perdidas em pequenas escolas do interior do Rio Grande do Sul, juntamente com a análise das demais fontes documentais que permitem encontrar algumas respostas para essas realidades. Ivor Goodson (1995, p.75) diz que:

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. 'Histórias de vida' das escolas, das disciplinas e da profissão docente proporcionariam um contexto fundamental.

Nestas reflexões iniciais, procurei evidenciar o objeto da pesquisa, as fontes documentais utilizadas, revelando os motivos que me fizeram optar por tal temática, situando o desenrolar do trabalho dentro de escolhas teórico- metodológicas que considero as mais apropriadas para o momento. Em um trabalho dessa natureza, parece-me fundamental que o autor desperte seu olhar sobre a realidade que pretende investigar e desenvolva uma maior percepção do universo da pesquisa. Isso aproxima-se das palavras de Duby (1989, p.7) quando afirma que: "(...) a objetividade do conhecimento histórico é um mito, que toda a história é escrita por um homem e que quando esse homem é um bom historiador põe na sua escrita muito de si próprio."

Nesse sentido, acredito que esta pesquisa reflete aspectos significativos da minha identidade e das minhas concepções de mundo, principalmente considerando a formação educacional e intelectual que tive e a vida profissional que venho construindo.

No entanto, há outros aspectos, mais intimistas e subjetivos, que não se revelam de imediato, mas que perpassam pela escolha da temática deste trabalho. Minhas referências de vida são marcadamente urbanas, sempre vivi em cidades, compartilho de valores, gostos e sentimentos que aprendi a cultivar dentro de parâmetros de urbanização. Mas há um outro lado meu que parece estar perdido na infância, talvez esquecido no olhar das paisagens rurais da Campanha, talvez esquecido nas vozes que ouvi há muito tempo, que me aproximam deste universo que está distante e próximo ao mesmo tempo: o mundo rural. Talvez a escolha pelo desconhecido seja uma tentativa de conhecer melhor esta realidade educacional e, quem sabe, buscar ressignificações para estas lembranças do passado.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, abordam-se as circunstâncias históricas que marcaram os contextos urbano e rural no país, desde as primeiras décadas do século XX, analisa-se o início do processo de industrialização, acompanhado da penetração capitalista no campo que, pouco a pouco, vai afastando as populações rurais de suas atividades próprias, expulsando-as de seu ambiente original. Paralelamente, procura-se mostrar como o ensino rural inseriu-se nessa realidade, traduzido em políticas públicas que, em tese, pretendiam levar o acesso à escolarização às diferentes regiões do país.

Prosseguindo na tentativa de mapeamento do ensino rural, o segundo capítulo aproxima-se da realidade vivida no Rio Grande do Sul, abordando brevemente como se deu a ocupação e exploração de seu território e as alterações culturais vividas, especialmente a partir dos anos 40. Destacam-se as iniciativas que surgiam relacionadas à educação rural, principalmente as medidas públicas que informam à população sobre o que o Estado investia neste setor educacional, bem como medidas legais que regulam e normatizam diferentes situações que já eram vividas cotidianamente por professores e alunos, mas que ainda não eram previstas em forma de lei.

É a partir do capítulo 3 que o estudo se aproxima ainda mais de seus objetivos, ou seja, é neste momento que busca-se compreender quem eram os professores rurais e que aspectos preponderavam na construção de suas identidades. Assim, a formação pedagógica será um dos pontos importantes de abordagem e, logo em seguida, apresentam-se os dispositivos discursivos difundidos na época que procuravam moldar os professores de acordo com uma imagem idealizada do significado do magistério no

meio rural. Analisam-se materiais como o livro “A Escola Primária Rural” , de Ruth Ivoty Torres da Silva, textos publicados na Revista do Ensino e nos Boletins de Educação Rural.

Finalmente, o capítulo 4 apresenta as vozes esquecidas do meio rural, lá estão os relatos, as lembranças de antigos professores que buscaram em suas memórias ressignificações para os tempos vividos nas escolas rurais. As análises dessas vivências conduziram a uma síntese do estudo.

Por fim, após a conclusão, apresentam-se outras possibilidades de pesquisa referentes à história da educação rural, tendo como ênfase a perspectiva do aluno e a construção de sua aprendizagem.

CAPÍTULO 1

EDUCAR PARA CIVILIZAR, PROGREDIR, MODERNIZAR

O século XX, especialmente a partir da década de 1930, é marcado por profundas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais vividas no Brasil. Há um deslocamento crescente do mundo rural para o urbano, e, conseqüentemente, o encontro e o choque entre valores e referências desses dois mundos, muito distintos em suas concepções. O país industrializa-se e moderniza-se e todas essas alterações no seu contexto histórico refletem diretamente nas escolhas e nos caminhos educacionais que serão percorridos. Este capítulo pretende apresentar alguns dados e reflexões sobre essas transformações, procurando direcionar a análise para os contrastes que se acentuaram no país entre o urbano e o rural, principalmente relacionando com as diferenças educacionais que se materializaram nas cidades e nas regiões rurais.

A educação é como um espelho da sociedade e é assim que ela é utilizada para formar valores, despertar consciências, transmitir discursos, a fim de modelar os sujeitos de acordo com as mentalidades de uma época. À medida que o Brasil industrializa-se, as escolas da cidade assumem outros contornos e passam a atender a outras necessidades que não são as mesmas das escolas do interior. Essa é uma realidade que se afirma a partir do momento em que o país toma outras direções econômicas, ou seja, a educação nas cidades deve preparar os alunos para interagirem e se adaptarem às condições exigidas pela ordem social e econômica vigente. Paralelamente a essa situação, o ensino no meio rural, ainda que teoricamente, também torna-se uma preocupação social, seja por interesses nacionalistas ou no sentido de se evitar a saída dessas populações de seu ambiente original.

É importante analisar o que aconteceu em décadas anteriores, procurando acompanhar como e em que proporção surgiu a preocupação com o ensino rural, dentro do contexto das políticas educacionais defendidas no país.

Proponho a análise de dados estatísticos indicadores do aumento populacional nos meios urbanos em detrimento da porcentagem populacional rural:

QUADRO Nº 2: POPULAÇÃO BRASILEIRA: URBANA E RURAL (1872 – 1996)			
Ano	População Total	População Urbana %	População Rural %
1872	9.930.478	11,1	88,9
1890	14.333.915	12,4	87,6
1900	17.438.434	17,3	82,7
1920	30.635.605	23,2	76,8
1940	41.236.315	31,2	68,8
1950	51.944.397	36,1	63,9
1960	70.070.457	44,6	55,4
1970	93.139.037	56,0	44,0
1980	119.002.706	67,6	32,4
1991	146.825.475	75,6	24,4
1996	157.079.573	78,3	21,7

Fontes: Dados referentes ao período 1872-1920: Lopes, 1976. Os demais dados foram extraídos do Censo Demográfico do IBGE – 1996. In: BOMENY, Helena. Os intelectuais da Educação. Rio De Janeiro: Zahar, 2001, p. 13.

Os dados sinalizam que o crescimento da população brasileira ocorre proporcionalmente ao aumento da população que vem do campo para o meio urbano. Até o final do século XIX, é realmente pequena a quantidade de pessoas que vivem em cidades, pouco mais de 10%. À medida que o século posterior avança, essa situação altera-se década a década, a ponto que nos anos 60 e 70 exista quase um equilíbrio entre população urbana e rural, com uma ligeira vantagem para as cidades. Observa-se que entre os anos 40 e 60 as mudanças ocorridas indicam como ficaria a distribuição populacional do Brasil no início do terceiro milênio. Esse período de fortes mudanças é justamente a época que interessa, é quando grandes transformações marcaram as vidas de brasileiros e brasileiras e, como conseqüência, o meio rural é abandonado por muitos deles que vêem nas cidades a única alternativa para se estabelecerem. O Brasil era um país nitidamente rural e assim se manteve até a década de 1920, mas a cada novo

período a tendência irreversível é de aumento da população urbana e decréscimo da população rural. Naturalmente, no passado, os interesses educacionais refletiam a visão de mundo e os anseios de uma minoria, tendo em vista a quantidade de pessoas que permaneciam excluídas do acesso à escolarização. Bomeny (2000, p.12) constata que: “Em uma sociedade basicamente rural – mais de 80% da população – comandada por grupos oligárquicos, com precários sistemas de comunicação, a demanda social de educação era também muito baixa (...)”

E como conseqüência complementa:

As elites não pretendiam abrir o conhecimento para a sociedade. Não foi esta a prioridade. A população isolada no meio rural, sequer dispunha de mecanismos mais organizados para expressar suas insatisfações e exigir seus direitos. Manteve-se, portanto, um equilíbrio entre a baixa demanda e número reduzido de escolas. Esse equilíbrio vai se quebrar no início do século XX.(ibidem, p. 14)

E são justamente as transformações nos setores da economia brasileira que refletirão nas novas percepções educacionais que se definem no Brasil quando o século XX avança.

O advento da República, ainda no final do século XIX, trouxe mudanças estruturais à sociedade brasileira, mudanças que tomariam proporções maiores somente mais tarde, com a Revolução de 1930²⁰. Entretanto, já no início do século passado, ocorrem alterações econômicas e culturais no país, como a afirmação do trabalho assalariado, melhoramentos urbanos, início de um processo de industrialização, entre outros. Essa reorganização do Estado, conforme Ghirardelli, (1995, p. 16) gerou novas necessidades para a população brasileira e, entre essas necessidades, estava a busca pela escolarização como uma forma das pessoas prepararem-se diante das transformações sociais relacionadas aos ideais de progresso e modernidade, endossados pela ciência. Vale ressaltar que o interesse pela escolarização refletia apenas os anseios da população brasileira que residia nos meios urbanos. O autor explica:

²⁰ Para obter maiores informações referentes às transformações econômicas, sociais, políticas e culturais ocorridas no Brasil, especificamente a partir da década de 1930, consultar CUNHA, Célio da. *Educação e Autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, 1981.

O regime republicano não representou o fim de um sistema político elitista, todavia não deixou de ocasionar uma relativa abertura de canais propiciadores de maior participação popular nos processos políticos do país (...) De certa forma, estruturou-se um quadro que permitia, pelo menos em tese, uma maior participação popular no controle da vida política do país. (GHIRARDELLI, 1995, p. 16)

É nas décadas de 1910 e 1920 que se desenvolve no país a idéia do ensino rural voltado à defesa do nacionalismo na busca da construção de uma identidade do povo brasileiro e da nação brasileira. O objetivo era, primeiramente, alfabetizar amplas camadas da população, colaborando para a formação do caráter nacional dos brasileiros (NAGLE, 1974, p. 232). Para tanto, os programas curriculares deveriam priorizar o ensino da Língua Portuguesa, da História e da Geografia do país, somado aos conteúdos de Instrução Moral e Cívica. Era importante, também, que a escola estivesse adaptada às necessidades regionais da população. A escola deveria resgatar valores do mundo rural, despertando idéias possíveis de serem esquecidas, entre elas a de que o Brasil era um país com uma natural vocação agrícola. Segundo Nagle (1974, p.234), o fenômeno do ruralismo pedagógico:

(...) esteve acompanhado de determinadas orientações nacionalistas. Isso ocorreu porque o nacionalismo representou um esforço de exaltação da terra e da gente brasileira (...). Nesse sentido, 'terra' se traduziu em 'produtos da terra' e, por meio disso, 'terra' e 'agricultura' tornaram-se termos sinônimos. É por esse caminho que a ruralização do ensino significou, na década dos vinte, a colaboração da escola na tarefa de formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia do 'Brasil- país- essencialmente- agrícola', o que importava, também, em operar como instrumento de fixação do homem no campo.

É importante destacar o sucesso da obra "Saudade" de Thales de Andrade, escrita em 1917. O autor, de forma auto-biográfica, relembra aspectos marcantes de sua infância vivida no meio rural. Ao ler a obra, muitas pessoas logo se identificavam com as situações enfocadas. Assim, o livro alcançou um grande sucesso justamente por traduzir e expressar vivências e sentimentos comuns a muitos brasileiros e brasileiras que, como o

autor, também cresceram em ambientes fora das cidades. Por outro lado, tendo um caráter didático, a obra foi utilizada nas escolas do país, durante muitos anos, e portanto ajudou na formação identitária dos alunos, constituindo-se em um referencial pedagógico daqueles tempos. Neste sentido, o Senado Federal, em 1959, presta homenagens ao trabalho de Thales de Andrade:

Saudade, que durante esses quatro decênios tem servido à instrução brasileira, adotado pelas escolas e principalmente ensinado à infância brasileira as mais generosas, belas e cívicas lições de amor à vida rural, de respeito pelos homens do campo e de orgulho pela nacionalidade.

A Escolinha Rural, descrita por Thales de Andrade, é como um santuário dominado pelo espírito da pátria.

As páginas se desenvolvem simples e comovedoras, falando de coisas e de homens humildes e na pauta dessa humildade panteísta, compondo o livro da glorificação do trabalho agrícola. (Trecho do Senado Federal, apud ANDRADE, Thales de, p.8)

Entretanto, desde o início do século XX, aparecem contradições entre o tipo de ensino que se pretendia desenvolver e a realidade vivida. Por um lado, insiste-se na idéia do “Brasil: país essencialmente agrícola” ou “A idéia do destino rural do país” (NAGLE, 1974, p. 182), mas, por outro, faltam investimentos e vontade política de pôr em prática uma educação realmente identificada com as necessidades do meio rural. Nagle diz que a União opta por uma “política abstencionista” (ibidem, p. 187), no sentido que nada faz para incentivar a expansão da escolarização pelas diferentes regiões do país.

No mesmo sentido, Demartini (1989, p.12) analisa a problemática do ensino rural ao longo da Primeira República:

Persistiu, portanto, durante o período da Primeira República, principalmente entre os especialistas e encarregados da educação, a idéia de que o homem do campo não precisava de escolaridade nos mesmos níveis que o da cidade, mais ‘necessitado’ dela. É certo que, contra estes, se colocavam educadores como Alberto Torres, Fernando de Azevedo, Renato Jardim, entre outros, que pleiteavam uma instrução adequada para todas as camadas da população rural.

Na década de 1920, essa situação de descaso com a educação nos meios rurais altera-se um pouco, tendo em vista o fortalecimento dos ideais nacionalistas. As atenções voltam-se para o Sul do país, especialmente para as regiões colonizadas por imigrantes europeus. De acordo com Bomeny, (2000) essas pessoas eram conscientes de sua cidadania brasileira, admitiam seus deveres enquanto cidadãos brasileiros, mas, ao mesmo tempo, sentiam-se fortemente vinculados à sua pátria de origem (ibidem, p. 23) e, portanto, organizavam suas escolas e desenvolviam a educação como um instrumento capaz de colaborar na manutenção de sua cultura original. Portanto,urgia a necessidade de difusão de um discurso forte, veemente, que incutisse nessas populações sentimentos de identidade nacional que levassem a uma assimilação mais plena do sentido da cidadania brasileira. Segundo a autora (ibidem, p.23):

Os imigrantes (...) construíram aqui suas próprias escolas e mantinham nelas todo um universo de valores, linguagem, rituais e celebrações de sua cultura de origem. (...) Como faziam isso? Em primeiro lugar, mantendo viva sua própria língua. E, como reforço, fortalecendo a identidade coletiva do grupo na celebração de rituais, no ensino de músicas, cânticos e expressões usuais da língua coloquial nativa. Eram comunidades irmanadas culturalmente dentro do Brasil, cada qual com sua face singular. As escolas eram o seguimento do espaço familiar, uma vez que nelas se cultivavam os valores de suas próprias culturas.

Como diz Nagle (1974, p231), era preciso “abrasileirar o brasileiro”. Era fundamental a formação de um caráter nacional ao povo brasileiro e a educação deveria colaborar nesta tarefa, num esforço de diminuir ao máximo o analfabetismo, ensinando aspectos da Geografia, da História, do Folclore do Brasil, bem como noções de Moral e Civismo, enfim, a cultura brasileira deveria se fazer presente e constante nos currículos escolares, tanto em escolas do campo, como nas da cidade²¹.

Não se pode perder de vista a conjuntura internacional que está por trás dessas tentativas de nacionalismo na educação. Estamos falando dos anos 20, um período complicado e tenso, em que há pouco terminara a Primeira Guerra Mundial e ideologias como fascismo e nazismo afirmavam-se na Europa, criando as condições que levariam a

Segunda Guerra Mundial em um futuro bem próximo. Portanto, era necessário que as pessoas de origem alemã e italiana abandonassem os elos culturais que as ligavam aos antepassados, e se apropriassem da cidadania brasileira, passando a se interessar pelas questões nacionais, ficando, dessa forma, alheios ao que acontecia do outro lado do Atlântico.¹² Demartini (1989, p.17) percebe esse problema:

(...) de fato, o problema da educação no meio rural só foi considerado realmente importante pelo Estado sob o aspecto de que, em muitas áreas rurais, a população era composta por imigrantes, que constituíam uma 'ameaça' à integridade nacional. (...) Mais do que a preocupação em dar escolaridade a toda a população rural, o que aqui havia era a preocupação em controlar grupos estrangeiros.

Era fundamental que todos os brasileiros e brasileiras, independente de sua etnia ou condição social, desenvolvessem a percepção de que algo maior os unia, sentissem que partilhavam de uma mesma identidade nacional. De acordo com Stuart Hall (1997, p.53-54):

As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da idéia da nação tal como representada em sua cultura nacional (...)

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernácula como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais como, por exemplo, um sistema educacional nacional.

Hall percebe o quanto a educação torna-se uma forte aliada neste processo de construção da identidade nacional, pois é a escolarização e especificamente os currículos escolares que promovem uma aproximação direta da cultura nacional. E o estudo da Língua Portuguesa, da História e da Geografia do Brasil, entre outras disciplinas, permitiriam que os alunos comesçassem a construir uma idéia de nação, endossada pelos conhecimentos científicos.

¹² Para maiores informações sobre a política nacional e internacional vivida no Brasil e no Rio Grande do Sul nos anos 20 ver FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: EDIUSP, 1995 e FLORES, Moacyr. História do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Nova Prova, 1993.

O cultivo de idéias nacionalistas se faz presente na Primeira Conferência Nacional de Educação de 1927 (COSTA et. al., 1997) e denotam a preocupação com um ensino voltado para as regiões rurais do país, no sentido de se buscar uma diferenciação entre os currículos das escolas do campo e os currículos das escolas da cidade. Enfim, era preciso uniformizar por um lado, mas diferenciar por outro, uniformizar em termos dos valores e sentimentos da cultura nacional e diferenciar a formação específica do aluno que freqüentava escolas no campo ou nas cidades. Lourenço Filho, em uma das teses daquele evento, defende que:

(...) a simples condição de união política nos fará assentar a necessidade de inculcar em todas as crianças brasileiras, onde quer que habitem e tenham de viver, certas idéias e sentimentos necessários à própria existência da nacionalidade e à integração de cada novo indivíduo a um estado médio de civilização, com a sua língua, o seu governo, a sua arte e as suas crenças. (COSTA et. al, 1997,. p. 245)

E a separação entre escola urbana e escola rural vem logo em seguida no mesmo documento, nas suas conclusões: “(...) urge a diferenciação da escola urbana e da escola rural, reconhecida implícita ou explicitamente em todas as organizações escolares dos estados.(ibidem, p. 249)

Nesse sentido, Lourenço Filho primeiramente faz críticas ao currículo das escolas rurais, denunciando a falta de identidade da escola rural e depois esclarece quais deveriam ser os verdadeiros propósitos da educação neste meio, estabelecendo diferenças quanto à formação de meninos e de meninas. A escola, para elas, deveria desenvolver a “vocação doméstica”, ou seja, parece que era mais importante aprender a ser uma boa dona-de-casa, em detrimento do aperfeiçoamento do seu potencial intelectual:

A escola da roça, regra geral, é a mesma escola verbalística da cidade, com as mesmas tendências literárias e urbanistas, que falha, assim, por inteiro, à missão que deverá cumprir.

Nos meios rurais, a escola deve tender – onde for possível – torná-la mais do que um órgão de alfabetização - a um aprendizado agrícola, quando mais não seja para aguçar a curiosidade dos meninos da roça para a técnica agrícola racional. Nas escolas

femininas do mesmo meio, ampliar, tanto quanto possível, o ensino vocacional doméstico, instituindo-se o aprendizado prático da higiene e puericultura. (ibidem, p.247- 248)

João Candido Ferreira Filho, em outra tese da Conferência, defende a importância da pesquisa científica para o meio rural, criticando o conhecimento empírico e o modo de vida do homem do campo, que, segundo o autor, afastam o progresso e a modernidade, idéias que vão ganhando sustentação na cultura do país:

O aferrado espírito da rotina que ainda escraviza a maior parte dos nossos lavradores poderá constituir um sério obstáculo à disseminação dos ensinamentos da ciência agrícola. Podemos, entretanto, garantir que o empirismo não poderá resistir por muito tempo às esmagadoras vantagens dos processos modernos de cultivar a terra, expostos com proficiência e devotamento pelos professores, principalmente no que concerne ao preparo do terreno, às sementes e sementeiras, à adubação, aos tratamentos culturais, ao melhoramento das plantas e, finalmente, à colheita e ao beneficiamento dos produtos.(ibidem, p. 339)

Embora o ensino rural tenha se difundido efetivamente no Brasil a partir de meados dos anos 40 e 50, essa Conferência Nacional em Educação aponta, em 1927, problemas referentes à educação rural que tomariam proporções maiores futuramente. Portanto, a leitura das teses defendidas, mesmo que se caracterizassem por um vanguardismo, já sinalizam preocupações sociais e educacionais. Entretanto, não se sabe o alcance que essa conferência teve no país naquele ano, ou seja, será que essas posições foram discutidas pelos professores em diferentes pontos do país ou restringiram-se apenas aos meios políticos e acadêmicos? De qualquer forma, é importante a referência a este acontecimento, pois trata-se da Primeira Conferência de caráter nacional abordando questões relativas à educação, entre elas o nacionalismo e a problemática que envolvia as populações rurais e o acesso delas à escolarização.

Nagle salienta que a educação rural nos anos vinte apresentava-se ainda como uma ideologia em desenvolvimento (NAGLE, 1974, p. 235), ou seja, seus resultados práticos ainda não apareceriam naquele momento, em termos de eficiência do ensino, comparando-se com a educação nas zonas urbanas. Nesse sentido, Maria Julieta

Calazans (1983) salienta a continuidade dessa tendência ruralista do ensino que se estende pelas décadas seguintes, principalmente nos anos quarenta, apresentando-se como uma alternativa de nacionalizar as populações rurais de origem européia, bem como promovendo o seu ajustamento e adaptação ao meio rural . A autora explica que:

Na década de 40 ainda estavam em vigência em algumas regiões do país as idéias do 'ruralismo pedagógico' que data de antes dos anos 20, como uma tentativa de resposta à 'questão social', provocada pela inchação das cidades e incapacidade de absorção de toda mão-de-obra disponível pelo mercado urbano. A essa ameaça permanente, sentida pelos grupos dominantes, políticos e educadores tentavam responder com uma educação que levasse o homem do campo a compreender o 'sentido rural da civilização brasileira' e a reforçar seus valores, a fim de fixá-lo à terra, o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural. (CALAZANS, 1983, p. 25)

Zeila Demartini (1989, p.6) enfatiza que os ideais republicanos, até 1930, realmente valorizavam a educação, instituindo seu caráter gratuito e obrigatório, entretanto:

A política educacional adotada durante este período foi a de atendimento restrito e preferencial às populações urbanas, em detrimento das populações residentes em áreas rurais, que eram justamente aquelas consideradas, na época, como as mais avessas à educação escolar. (...) deixavam-se os setores considerados mais arredios sempre para momentos posteriores, ou recebendo uma educação diferenciada e inferior à que se propunha para as áreas urbanas.

Entre as transformações vividas pela sociedade brasileira ao longo do século XX, encontra-se a profunda alteração na forma de ocupação e de exploração da terra e isso trouxe outras tantas alterações nas nossas concepções acerca do mundo. Mudaram conhecimentos, valores, comportamentos, hábitos, posturas que provocaram um distanciamento cada vez maior entre os moradores do campo e as pessoas da cidade. O mundo urbano passou a conduzir todos os direcionamentos, é lá que as decisões políticas e econômicas passaram a ser tomadas, é lá que se construíram os novos parâmetros de referências culturais e o mundo rural ficou como que esquecido, perdido, afastado de tudo isso. Roselane Costella (2000, p.75-76) percebe esta realidade:

Em um tempo histórico curto fomos espectadores de reformulações gigantescas que mudaram o rumo de nossas ações, habituados a entender, optar e vivenciar modos de produções definidos, nos vimos forçados a reorganizar a capacidade de pensar sobre a maneira de estruturar o mundo. (...) A terra, um bem natural como a água e o ar, já caracterizou o poder econômico e político. Hoje, é sinônimo de desconsolo e desorganização espacial, gerando mudanças estruturais e econômicas, proporcionando conflitos violentos, progressos e disputas desiguais.

É a partir da década da 1930 que o Brasil efetivamente começa a viver essas mudanças significativas especialmente nas esferas econômica e social, há uma redefinição do Estado brasileiro que precisa enquadrar-se a uma nova ordem mundial, a dinâmica da acumulação do capital passou do setor agrário para o industrial (PESAVENTO, 1991, p. 43). Dessa forma, agrava-se a crise do modelo agro- exportador, isto é, a economia agora já não será mais comandada pelas diretrizes do setor primário, desloca-se o eixo econômico do setor agrário para o setor industrial, e isso gera profundas transformações no país: a indústria passa a assumir uma posição determinante, interesses urbanos afirmam-se no Brasil interferindo diretamente nos assuntos políticos, sociais e culturais. Neste contexto, aceleram-se as migrações do campo para a cidade provocando, conseqüentemente, um processo de urbanização desenfreado e sem planejamento. (KALIL et. al., 1998, p.40). Com a crescente diversificação da economia, o Estado brasileiro tornou-se mais complexo, moderno e mais urbano.

A educação também precisa se ajustar aos novos padrões econômicos e sociais brasileiros. Ela é um reflexo da sociedade a qual está inserida, assim, em um país que torna-se cada vez mais industrializado e urbano, nada mais natural que a escola da cidade seja mais valorizada, tanto pelos poderes públicos quanto pela iniciativa privada, é esta mesma escola que vai preparar a mão-de-obra necessária às novas tendências econômicas de um país que se moderniza aceleradamente. Segundo Romanelli (1998, p.59): “Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré- requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho.”

Nesse processo de mudanças na sociedade brasileira, surge o Movimento da Escola Nova e a criação da Associação Brasileira de Educação (1924). Ambas constituem-se em evidências que demonstram a preocupação com a solução dos problemas educacionais e situam-se nas circunstâncias históricas contextuais do país, a partir da década de 1920. Bomeny (2000, p.31), ao analisar essas duas iniciativas educacionais, constata que:

(...) foram respostas críticas a esse tipo mais imediatista e pragmático de solução para o grande problema nacional. (...) A ABE tinha como objetivo influir na implantação de políticas para a educação, (...) abrigou em seu programa de debates e conferências a elite dos educadores que se empenhavam em difundir no Brasil os avanços no campo da educação em vigor na Europa e nos Estados Unidos. A ciência se punha a serviço da melhoria da educação brasileira em bases mais sistemáticas. O movimento da Escola Nova é a síntese mais acabada desse empenho.

É importante destacar que a Associação Brasileira de Educação defendia um programa de educação que não limitava-se ao simples aprendizado da leitura e escrita, valorizava uma educação de caráter integral “capaz de modernizar o homem brasileiro, de transformar essa espécie de Jeca Tatu em brasileiro laborioso, disciplinado, saudável e produtivo” (BOMENY, 2000, p. 31-32). E para pôr em prática esses ideais educacionais era fundamental o subsídio teórico científico que encontrou na Psicologia sua principal sustentação, através do conhecimento e do atendimento às necessidades individuais.

Paralelamente, começam a ser defendidas as idéias da escola pública, obrigatória, laica, constituindo-se em um direito e um dever de todos. Esses são os princípios básicos do Movimento da Escola Nova. Romanelli (1998, p.147) analisa as implicações do ensino público para a sociedade brasileira: “Sendo, portanto, função do Estado, cabe-lhe, a este, proporcioná-la, de tal forma que nenhuma classe social seja excluída do direito de beneficiar-se dela e ainda de tal forma que ela não constitua privilégio de uns em detrimento de outros, devendo ser ministrada de forma geral, comum e igual”

A partir do momento em que se acredita no ensino como um direito de todos os brasileiros, estariam garantindo este direito aos habitantes do meio rural?

Os teóricos do Escolanovismo reivindicam mudanças no ensino, adaptando-o à nova realidade econômica do país, mas, por outro lado:

É evidente que o documento não questionava a nova ordem que se estava implantando. Nesse sentido, o grande avanço que representa o documento para a teoria da educação no Brasil é que ele propõe, em última instância, adequar o sistema educacional a essa nova ordem, sem todavia questioná-la. Com isso manifestava ele, pois, o pensamento pedagógico dos representantes dessa nova situação que tiveram a lucidez de equacionar o problema das relações entre a escola e a nova ordem social, política e econômica.” (ROMANELLI, 1998, p. 150, 151)

Assim, em 1932, é escrito o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, um documento em que apresenta os fundamentos do Escolanovismo no Brasil, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por mais 26 educadores do país. O próprio autor do Manifesto destaca que; “Será a primeira vez que educadores no país – e no momento mais grave de sua história – se apresentam com um programa de diretrizes definidas, enquanto à volta deles se multiplicam e se baralham as opiniões, fluidas e inconsistentes (...)” (BOEMY, 2000, p. 47)

Outro aspecto importante a considerar é a participação dos setores da Igreja no movimento da Escola Nova, pois um dos seus princípios era o ensino público e universal, o natural é que fosse um ensino laico, sem interferência religiosa alguma e a isso a Igreja se opunha, da mesma forma que também percebia tendências comunistas nas idéias de estender o acesso à escolarização a todos. A Igreja é a grande proprietária das escolas privadas do país e os fundamentos da Escola Nova atingiam diretamente seus interesses educacionais (BOMEMY, 2000, p. 47). Talvez isso explique os motivos pelos quais a Igreja, no Rio Grande do Sul, sempre preservou o seu lugar no desenvolvimento educacional e interferia diretamente nas iniciativas relacionadas ao ensino rural. Mais adiante, veremos sua participação direta na estruturação das primeiras Escolas Normais Rurais, além de demonstrar constante preocupação em criar escolas rurais comunitárias,

muito antes do Estado tomar qualquer atitude.²² Provavelmente, junto com o incentivo à escolarização estava também o interesse em manter vivos e presentes os ensinamentos da Religião Católica nos currículos escolares.

Os fundamentos teóricos da Escola Nova não partem de idéias genuinamente brasileiras, são, na verdade, uma transposição cultural, revelando uma “concepção ingênua da realidade” (RIBEIRO, 1993, p.124), ingênua porque tomaram-se como referências realidades de outros países em processo de industrialização muito mais avançado que no Brasil, e quiseram adaptar tais referências da mesma forma para o contexto brasileiro, sem analisar a complexidade social vivida nas diferentes regiões do país. Além de ingenuidade, percebe-se uma certa utopia nesses teóricos do Escolanovismo, pois defendem um ensino público e universal, mesmo sabendo das distâncias culturais, sociais, econômicas que separam os brasileiros, principalmente aqueles que vivem nas cidades e aqueles que residem nas áreas rurais. Assim, Ribeiro (1993, p.124-125) constata:

Ao proporem um novo tipo de homem para a sociedade capitalista e defenderem princípios ditos democráticos e, portanto, o direito de todos se desenvolverem segundo modelo proposto de ser humano, esquecem o fato fundamental desta sociedade que é o de estar ainda dividida em termos de condição humana entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados.

A partir daí, muitos direcionamentos políticos dos governos federal e estadual afastaram-se dos meios rurais, privilegiando o atendimento às necessidades dos trabalhadores que viviam nas cidades. As mudanças na legislação trabalhista nos anos quarenta são um exemplo dessa situação, pois, em termos de direitos e garantias, eram beneficiados apenas os trabalhadores urbanos²³. Com relação à educação, a situação não é diferente, embora se defendesse a educação rural, as melhorias atingem muito

²² Sobre as relações que se estabelecem entre Estado e Igreja, ver GILOLO, Jayme. República: positivistas e católicos. In: Simpósio de pesquisas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1: 1994) Anais. São Paulo: FEUSP, 1994, p. 306 – 326.

²³ Para maiores informações sobre o contexto político, social econômico do Brasil nas décadas de 1940 e 1950, consultar PIERUCCI, Antonio Flavio de Oliveira (org.) O Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995 e FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: EDIUSP, 1995.

mais as cidades do que o campo. Essas melhorias educacionais promovidas nas cidades refletem a preocupação com o preparo de uma mão- de- obra qualificada e direcionada ao processo de industrialização vivido no país. Conforme Acácia Kuenzer (1987), é na década da quarenta que (...) a Lei Orgânica do Ensino Industrial cria as bases para a organização de um 'sistema de ensino profissional para a indústria. (KUENZER, 1987, p.7). Assim, são criadas as escolas de aprendizes artífices, em 1942; no mesmo ano organiza-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); quatro anos mais tarde, em 1946, é a vez do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A autora destaca que tais iniciativas resultam de um sistema de parceria entre o Governo Federal e setores empresariais da sociedade, unidos para o desenvolvimento de um sistema nacional de aprendizagem. É importante destacar que o sistema era custeado pelos setores empresariais, o Governo oferecia apoio e estímulo ao ensino voltado para atender as necessidades industriais do país.

Concluindo, Romanelli destaca que as mudanças ocorridas no país, a partir da década de 1930, criaram as condições para novas exigências educacionais, mas esse desenvolvimento educacional ficou restrito aos locais de desenvolvimento da produção capitalista, ou seja, as cidades, a zona rural é abandonada. Ela complementa:

O que se verificou foi o fato de a expansão do sistema escolar, inevitável, ter-se processado de forma atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação. É por isso que cresceu a distribuição de oportunidades educacionais, mas esse crescimento não se fez de forma satisfatória, nem em relação à quantidade, nem em relação à qualidade.(ROMANELLI, 1998, p. 61)

O que restava ao homem do campo? A exclusão social e, de certa forma, a escola rural também passa a ser excluída dos direcionamentos governamentais. Entretanto, as cidades não têm condições de abarcar essa massa de expropriados do meio rural. Não há oportunidades de trabalho para todos, pois o Brasil está apenas iniciando seu processo de industrialização. Portanto, a escolarização nos meios rurais adquire a conotação de ser um instrumento capaz de colaborar na fixação dessas populações em seu ambiente original. A escola rural deveria ensinar conhecimentos básicos, assim, se o aluno viesse para a cidade teria as habilidades mínimas necessárias para, em princípio, competir com

as pessoas urbanas. Porém, essa escola também deveria ter propósitos maiores, no sentido de desenvolver saberes de acordo com as necessidades da vida daquelas populações, tudo isso teoricamente, pois, em muitos casos, a realidade mostrou-se diferente e os currículos escolares eram os mesmos, tanto para as cidades quanto para o meio rural. Pode-se dizer que há uma omissão do Estado e as responsabilidades quanto ao desenvolvimento da educação são transferidas para o professor. Ele é o agente que deveria lutar, via de regra sozinho, por melhorias nas regiões em que trabalhava.

E realmente, as mudanças políticas advindas com a Revolução de 1930 pouco alteraram as condições de vida da população rural do país e isso é constatado por Demartini (1995, p.128):

(...) a preocupação básica era com o setor industrial e para ele se voltavam cada mais as atenções principais. Desta forma, não eram os que se interessavam pela fixação do trabalhador no campo os que efetivamente representavam os interesses em curso: a população que se evadia do campo constituía, em grande parte, a mão-de-obra com que contava o parque industrial para sua formação e ampliação.

Entre as dificuldades para solucionar o problema da escolarização nos meios rurais, estava justamente a falta de vontade política de enfrentar o problema que se traduz na ausência ou na precariedade de escolas, na carência de verbas para serem aplicadas na escolarização, na deficiência da formação de professores que refletia-se nos problemas de estruturação e funcionamento de escolas normais rurais. (ibidem, p.128).

Hoje vivemos em um mundo em que as referências e os valores são essencialmente urbanos. É difícil, muitas vezes, percebermos o quanto foi acelerado o processo que praticamente revolucionou os parâmetros da sociedade brasileira; o mundo rural foi praticamente absorvido pelo urbano e não são poucas as implicações desse processo para as populações envolvidas.

As alterações econômicas não se limitam às cidades. Os anos 50 e mais especialmente os anos 60 são marcados pela chegada de grandes empresas capitalistas no país com a intenção de explorar também as atividades rurais, alterando ainda mais o modo de vida das populações. É a chamada modernização no setor rural que transforma os padrões culturais e colabora no processo de expulsão do campo.

A educação no meio rural também é afetada e há necessidade de se rever e de se redimensionar parâmetros e currículos escolares. A mecanização das lavouras, por exemplo, impede que os lavradores permaneçam em seu trabalho e não há outra saída a não ser abandonar o campo e migrar para as cidades em busca de condições de vida. Segundo Costella (2000, p. 78-79).:

Na agricultura, esse modelo econômico redesenha uma nova realidade. A entrada de investimentos estrangeiros, principalmente norte-americanos, aliou o tipo de produção à necessidade exterior e não à necessidade da população. (...)

Com essa realidade a produção de alimentos diretos passou a ser substituída. O feijão, a batata, a mandioca deram lugar ao soja, à cana-de-açúcar, ao algodão, instaurando-se, aos poucos, um processo de abandono do campo. Os pequenos proprietários, sem incentivos e mecanização, viram-se obrigados a desfazerem-se de suas propriedades; os trabalhadores foram substituídos pelas máquinas. Esse excedente populacional não pôde ser absorvido pela estrutura econômica do país e uma classe de desempregados e subempregados hipertrofiou o setor terciário de médias e grandes cidades.

Iriade Marques Barreiro fala de uma “perda cultural” (BARREIRO, 1994, p. 73) que acompanha esse processo de profundas transformações no meio rural, ou seja, as concepções sobre o tempo, trabalho, lazer, consumo, entre outras, passam a identificar-se muito mais com os valores e modo de viver das cidades. A contagem do tempo não pode mais seguir o ritmo da natureza, agora é o relógio que passa a determinar e disciplinar o tempo, atingindo a todos. A antiga autonomia no processo de trabalho é substituída por relações capitalistas que exigem regras, cumprimento de horários e muita disciplina. O consumo, um dos valores de primeira ordem nas cidades, alastra-se também pelas regiões rurais, definindo novas posturas e práticas sociais. Expropriadas de suas referências culturais, as pessoas sofrem as conseqüências do processo de penetração capitalista no campo que traz tamanhas transformações na sociedade brasileira.

Marly Rodrigues (1994, p.31) analisa as características da “modernização” vivida pela sociedade brasileira:

A industrialização realizada durante os anos 50 trouxe consigo a modernização do Brasil. Modernização dos homens, tornando-os cada vez mais urbanos. Modernização de seus pensamentos e hábitos, tornando-os consumistas. Modernização do modo de vida, das cidades, da arquitetura, das artes, da técnica, da ciência. A partir da segunda metade da década, a expansão industrial passou a se refletir na estrutura populacional. A possibilidade de melhores condições de vida atraía as populações rurais (...) para as cidades. Em 1950, 36% dos brasileiros viviam nas cidades. Dez anos depois, o índice é de 45%, correspondendo a 38,5 milhões de pessoas.

O Brasil vive uma experiência de urbanização que não acompanha o processo de industrialização. Castells sugere a palavra “hiperurbanização”, na tentativa de explicar por que a urbanização neste país não trouxe de fatos melhores condições de vida para muitas pessoas que abandonaram os campos e tomaram o rumo das cidades, em busca de trabalho.

A hiperurbanização aparece como um obstáculo ao desenvolvimento, na medida em que ela imobiliza os recursos sob a forma de investimentos não produtivos, necessários à criação e à organização de serviços indispensáveis às grandes concentrações da população, enquanto que estas não se justificam como centros de produção. (CASTELLS, 1983, p. 55)

Como consequência direta da “hiperurbanização”, vem o êxodo rural que indica a cidade como a única alternativa viável para aqueles que foram expulsos de seu meio. A marginalização e a exclusão social acompanham essas populações na sua saída, não permitindo que se integrem efetivamente à realidade urbana, permanecendo fora do processo produtivo da sociedade que passam a viver.

Não se pode esquecer o poder de atração e de sedução que as cidades exercem sobre as populações camponesas, afinal nas cidades talvez fosse possível encontrar emprego, moradia, saúde, educação, conforto e lazer. No entanto, analisando a conjuntura da época, percebe-se que essas populações são muito mais expulsas do campo e de suas atividades profissionais do que propriamente atraídas pelas

possibilidades de melhorias de vida que a cidade poderia oferecer. Na verdade, a vinda para o meio urbano não é propriamente uma escolha, é tão somente a única alternativa que se apresenta. Por outro lado, a vinda dessas levas de migrantes não era desejada pelos detentores do poder. Via de regra, eram pessoas despreparadas profissionalmente, por isso não conseguiam trabalho e suas expectativas de uma vida melhor logo frustravam-se. Restava-lhes a marginalização e a exclusão social.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)¹⁵, em 1949, evidencia a preocupação com a necessidade de aperfeiçoamento da educação rural no país, destacando os inúmeros problemas com o ensino neste meio que se agravaram, em contrapartida às melhoras do ensino nas cidades.

O Brasil está procurando vencer a grave crise que afeta sua estrutura econômico-social, criada, sem dúvida, pelo rápido desenvolvimento que a nossa indústria apresentou.

A evolução rápida que a era do aço nos acarretou está sendo acompanhada pela urbanização, pelo crescimento continuado dos centros industriais para onde, diariamente, afluem elementos prestantes da vida rural que, desalentados pelo abandono em que vivem procuram nas cidades trabalho mais compensador e salário que proporcione razoável padrão de vida.

(...) agrava-se, dia a dia, o desajustamento entre a vida rural e a vida urbana. Aumenta, a cada passo, a distância social e econômica que separa o Brasil industrial do Brasil agrícola. (INEP, p. 7)

As soluções para diminuir as dificuldades vividas pelas populações camponesas são apontadas pelo documento e, entre elas, destaca-se a importância da educação:

A solução, portanto, implica o combate às endemias (...) medidas de defesa do solo, abertura de modernas estradas e equipamento que facilite as inter-comunicações, incentivar a abertura de novos e modernos cursos de educação geral e profissional. A fixação do homem rural à terra só poderá ser alcançada quando o meio rural oferecer recursos de educação, transportes, educação, habitação, assistência médico-social, e

condições gerais de existência e de trabalho que elevem o padrão de vida no campo.(INEP,p. 8)

Na verdade, a educação rural é vista como um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano. Ou seja, é a cidade quem vai apresentar as diretrizes para formar o homem do campo, é de lá que virão os ensinamentos capazes de orientá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência, etc. E a escolarização é quem vai preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas, só assim poderá estar apto a participar e compreender as idéias de progresso e modernidade que emergem no país.

O trabalhador rural compreende, cada vez mais, que é na educação geral e técnica que vai encontrar a arma poderosa e eficaz na luta pela melhoria de sua existência, pelo seu progresso material e espiritual. O pioneiro das práticas adiantadas em agricultura industrializada nunca poderá ser um analfabeto. Sem o preparo técnico, que só a educação especializada pode fornecer, fracassarão todas as iniciativas de modernização da agricultura. Mãos inexperientes nada poderão fazer com os modernos instrumentos de mecanização da lavoura. (INEP, p. 8)

A . Carneiro Leão, em seu livro, A Sociedade Rural, (1953), analisa as relações que se estabelecem entre a escola rural e o tipo de educação que ali deveria ser desenvolvida. Faz críticas ao ensino puramente livresco neste tipo de escolas, sustentando que as escolas rurais “necessitam levar à juventude as conquistas da civilização, mas também estudar e conhecer as necessidades materiais, sociais do meio no qual vão trabalhar”. (ibidem, p. 216). Denuncia o empirismo que caracteriza o ensino no meio rural e defende a idéia de uma “orientação científica” que perpassa a fundamentação pedagógica no ensino rural. Também defende a necessidade do professor

¹⁵ Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Problemas de Educação Rural: Curso promovido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1949, a cargo do professor Robert King Hall, da

estar perfeitamente adaptado aos costumes da localidade na qual vai lecionar, sob pena de não conseguir desempenhar seu papel. Enfim, considera a importância do progresso no campo, tirando as populações da situação de ignorância em que vivem, mas, ao mesmo tempo, destaca que o ensino deveria ser um fator capaz de colaborar na fixação dessas populações em seu ambiente original. Acredita em uma escola rural voltada para os interesses e necessidades do meio, mas também entende que os parâmetros da “civilização” é que devem ser transmitidos às populações camponesas:

Muito mais do que ‘alfabetização’, generalização de escola primária comum, impõe-se no interior do Brasil uma educação capaz de prender o homem a seu ambiente físico e social, de torná-lo um fator consciente do bem estar de sua comunidade. Muito mais do que escolas para ensinar a ler, escrever e contar pelos mesmos livros, pelos mesmos mestres das cidades, a zona rural necessita de preparar seus filhos para resolverem os problemas regionais, para integrarem-se em seu mundo, fazendo-o progredir (...) As escolas do campo requerem programas de dupla finalidade. Seus problemas necessitam levar à juventude as conquistas da civilização, mas também estudar e conhecer as necessidades materiais, sociais do meio no qual vão trabalhar. (LEÃO, 1953,p. 216)

As referências urbanas são identificadas com o conceito de civilidade, ao mesmo tempo em que o rural é associado à barbárie. Conforme essa visão, os currículos das escolas rurais precisam contemplar os fundamentos da civilização. Mais uma vez percebe-se a idéia da transposição cultural em que referências urbanas indicam os caminhos que devem ser trilhados no ensino rural.

Entretanto, o autor demonstra uma visão interessante no que se refere aos fundamentos da pedagogia rural. Aqui ele consegue estabelecer uma separação entre os conhecimentos que normalmente vêm dos meios urbanos e as habilidades e saberes que são próprios do meio rural. Para ele, a educação no meio rural deveria contemplar os dois aspectos para ter êxito na sua função de formação do homem rural. Só o empirismo não basta, evidentemente, mas, por outro lado, uma escola rural que apenas transmita os

saberes e verdades decorrentes da urbanização em nada colaboraria para o ajustamento dos camponeses à sua condição original.

A certos aspectos a pedagogia rural procura diferenciar-se da urbana, a escola busca distinguir-se da escola da cidade e o professor tenta uma preparação específica, inspirada nas condições intrínsecas do meio natural e cultural. Os métodos e processos distanciam-se dos adotados nos centros citadinos. A instrução passa para segundo plano. O escopo precípua da escola é ensinar a viver, a ajustar-se ao ambiente social. Daí a urgência de uma preparação adequada para a vida no campo. A escola torna-se, então, menos curso de ensinar a ler, escrever e contar do que escola de vida. Ou melhor, ler, escrever e contar (certo, atividades indispensáveis) passam a ser instrumentos e não finalidades, veículos para a obtenção de conhecimentos, habilidades, atitudes e não objetivos exclusivos da escola. (ibidem, p.223)

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) também considera fundamental uma educação voltada diretamente para as necessidades do meio rural:

Infelizmente, em nosso meio, a escola primária ainda não havia sido chamada a desempenhar as transcendentais funções que o Brasil lhe reclamava. É sempre a mesma nas vilas e nos grandes centros; nas regiões praias e no sertão agreste; nas florestas da Amazônia e nas coxilhas do Sul. Pode variar em forma, em aspectos, em instalações. Aqui, um grande edifício com salas amplas e mobiliário moderno; ali, o barracão tosco que oferece caixões vazios como carteiras... em conteúdo e filosofia se equivalem. (INEP, p. 11)

Os contrastes entre a zona rural e a zona urbana continuam neste texto, mas a análise concentra-se mais nos problemas da escola rural:

A zona rural com os seus milhares de crianças continuava abandonada à própria sorte. O Brasil rural, com seus pobres. Atrasados, esquecidos e desesperados filhos, continuava esperando pela escola prometida nas plataformas políticas.

De outra parte, a escola existente, na maioria dos casos não poderia jamais receber esse nome. Sem instalações condignas, era jogada, quase sempre, num desvão, em água-furtada, impressada entre paredes em ruínas. Dessa instituição seria impossível exigir-se ensino eficiente. (INEP, p.11)

Os problemas são muitos e de toda ordem, desde a precariedade da infra- estrutura mínima para o estudo, até as questões propriamente pedagógicas que, neste caso, nem são destacadas. O abandono, o esquecimento, o descaso do Estado, as promessas políticas não cumpridas, o descompasso em relação ao ensino nas cidades são situações praticamente comuns, que acabam banalizando as dificuldades educacionais enfrentadas pelas populações rurais.

E o professor que trabalha na zona rural? O INEP ressalta a falta de motivação do docente que defronta-se com a realidade precária das escolas rurais: “Indagaríamos que entusiasmo poderia apresentar o docente responsável por uma escola barracão? Que prestígio social e moral ostentaria na comunidade o professor cuja sala de aula mais se assemelhava a um depósito atulhado de bancos imprestáveis e de crianças vencidas, desde logo, pelo ambiente?” (Ibidem, p. 11)

Mais uma vez o documento indica soluções para buscar-se melhorias no ensino rural. Entre elas estão a construção de escolas rurais pelo país, em instalações adequadas, a difusão de Escolas Normais Rurais em municípios centrais de forma a receberem alunos de localidades próximas, promoção de cursos de aperfeiçoamento para professores rurais, entre outros. (Ibidem, p 12)

Neste capítulo, a intenção foi abordar o contexto nacional e as profundas transformações econômicas, sociais, culturais vividas pela sociedade brasileira, desde as primeiras décadas do século XX, relacionando ao desenvolvimento do ensino rural no país. É importante agora analisar mais especificamente as implicações deste processo educacional rural dentro das circunstâncias históricas que marcaram o Rio Grande do Sul em décadas anteriores.

CAPÍTULO 2

O ENSINO RURAL NO RIO GRANDE DO SUL: AÇÕES E INVESTIMENTOS PÚBLICOS

É importante iniciar este capítulo analisando alguns dados referentes à história da ocupação e exploração rural do Rio Grande do Sul, especialmente a partir de meados do século XX, pois é neste contexto que os professores viveram, trabalharam e puderam, de alguma forma, participar das transformações culturais que marcaram o meio rural.

O Rio Grande do Sul apresenta características de ocupação e de exploração da terra diferenciadas dos demais Estados brasileiros, pois aqui coexistem a grande e a pequena propriedade rural. (TAMBARA, 1983, p. 9) A história do povoamento do Sul do país oferece explicações para compreendermos tais peculiaridades. As condições de chegada e de estabelecimento de portugueses, alemães, italianos, entre outros grupos étnicos, não foram as mesmas e isso provocou uma forma de exploração diferenciada do solo. Enquanto os primeiros a chegarem recebiam enormes quantidades de terras, as chamadas sesmarias¹⁶, formando os grandes latifúndios, em que a pecuária constituía-se a base da economia, às populações que chegaram mais tardiamente foram destinadas áreas mais hostis de plantio e de habitação, dando origem às pequenas propriedades rurais voltadas à policultura. Kliemann (1986, p.17) analisa as diferentes fases de ocupação da terra no Rio Grande do Sul: “A primeira fase de ocupação (...) resulta, então, de uma organização sócio- econômica baseada nas estâncias pecuaristas, nas fortalezas, nas datas de base agrícola distribuídas aos açorianos e em freguesias e pequenas vilas.”

Segundo a autora, as estâncias constituíam-se a base de organização social no Estado, lá se produzia toda a subsistência necessária para a população residente. A estância era o espaço de construção de relações sociais, lá se desenvolviam atividades

sociais, religiosas, familiares, políticas, econômicas e militares. Enfim, era o mundo rural quem apontava as diretrizes que deveriam ser seguidas por todos os segmentos sociais, as referências culturais tinham como parâmetros a vida neste espaço distinto das cidades (KLEIMAN, 1986, p.17 -18).

O povoamento desta região do país vai se tornando mais complexo à medida que chegam as primeiras levadas de imigrantes:

Surge, então, uma política imigratória que tem por objetivos básicos criar mão-de-obra livre nas áreas de produção para a exportação e um mercado interno consumidor, além de povoar estrategicamente as regiões periféricas do território, com o intuito de diminuir a posse desordenada e aumentar a produtividade do solo. (Ibidem, p. 18)

E assim organizou-se a estrutura fundiária do Rio Grande do Sul que, conforme Tambara (1983, p.42), fundamenta-se em três sistemas diferenciados: “a) as regiões de pequena propriedade (colonização), b) as grandes propriedades (pecuária) e c) as regiões caracterizadas por empresas capitalistas (arroz e soja). Cada subsistema possui características bastante peculiares e correspondentes à maneira pela qual inserem-se na sociedade.”

E prossegue avaliando as transformações que aconteceram efetivamente a partir da década de 1960 e como consequência direta: “(...) ocorre a expulsão de mão-de-obra do campo, ocasionando uma aceleração do fluxo migratório campo- cidade. Dessa forma, há uma urbanização decorrente não da necessidade das cidades de mão-de-obra abundante, mas da desagregação da pequena propriedade.” (Ibidem, p. 43)

Considerem-se esses dados estatísticos relativos às populações urbana e rural do Rio Grande do Sul no período de 1940 a 1970:

¹⁶ Conforme o dicionário, sesmarias são terrenos incultos ou abandonados (...) que os reis de Portugal distribuíam a colonos ou cultivadores; (*brás.*) antiga medida agrária; légua de sesmaria:

QUADRO Nº 3

POPULAÇÃO URBANA E RURAL DO RIO GRANDE DO SUL – 1940 A 1970

QUADRO Nº4:

AUMENTO DA POPULAÇÃO URBANA E RURAL DO RIO GRANDE DO SUL NOS PERÍODOS INDICADOS, 1940 A 1970

Fontes: Sinopse Preliminar do Censo demográfico – 1960 e 1970. In: MEDEIROS, Laudelino. Formação da Sociedade Rio-Grandense. Porto Alegre: Edições UFRGS, 1975, p. 111.

medida itinerária equivalente a 3300 braças ou 6600 metros.

Analisando os gráficos, observa-se que a população total gaúcha duplicou ao longo desses trinta anos. A população urbana tem um salto evidente, enquanto a população rural apresenta um pequeno aumento, sendo que em 1970 elas estão muito próximas. As cidades abrigam 53,30% de pessoas, enquanto o campo ainda mantém 46,70% de habitantes. Vê-se que, no período analisado, ainda não há uma migração tão intensa do campo para as áreas urbanas, mas a tendência revelada estatisticamente é a do crescente abandono das áreas rurais e a busca pela vida urbana e isso se intensifica nas décadas futuras.

A educação rural é valorizada, principalmente nos anos cinquenta, pois apresenta-se como uma alternativa para impedir a migração do campo para as cidades. Mas, analisando a questão sob outro olhar, a escolarização no meio rural adquire novos significados, passa a ser importante por oportunizar o acesso a conhecimentos elementares e indispensáveis à qualquer pessoa que vivesse em cidades. Assim, o aprendizado da leitura e escrita, bem como o domínio das operações matemáticas fundamentais, de certa forma, garantiriam maiores possibilidades fora do mundo rural. Paiva (1987, p.122) percebe essa realidade:

O problema que realmente começa a preocupar é o da migração do campo para as cidades e a educação, mais uma vez, é percebida como a solução para um problema não educativo: a educação rural deveria fixar o homem no campo. Mais importante que fortalecer com votos o grupo industrial era impedir o crescimento da 'questão social' que aparecia como um problema nas grandes cidades.

João Carlos Tedesco (1998, p.7) enfatiza o quanto as alterações provocadas pelo incremento populacional urbana terão caráter definitivo nas vidas dos brasileiros e brasileiras:

O fenômeno da urbanização acelerada, presente nas cidades brasileiras desde meados do século XX, ainda suscita perplexidade e busca de compreensão. As mudanças nos dados populacionais, no perímetro urbano, nas densidades demográficas,

nas atividades econômicas não se constituem em meros dados estatísticos; constituem-se em alterações permanentes nas vidas humanas e no aspecto geográfico e social.

As diretrizes políticas do Rio Grande do Sul refletem, de alguma forma, o contexto vivido em nível nacional. Com o Estado Novo, a partir de 1937, o Rio Grande do Sul passa a ser governado por interventores, nomeados diretamente pelo presidente (ditador) Getúlio Vargas. Segundo Flores (1993, p. 162): “(...) o Rio Grande do Sul passou a ser um estado policialesco, transgredindo os direitos dos cidadãos, que, até para viajar a outra cidade necessitavam de salvo – conduto ou de cartão da polícia.” Assim, foram interventores Daltro Filho, Osvaldo Cordeiro de Farias e Ernesto Dornelles, até o momento da abertura democrática em 1945.

Houve a formação de novos partidos políticos no Estado, como a UDN (União Democrática Nacional), PSD (Partido Socialista Democrático), PRP (Partido de Representação Popular), o PC (Partido Comunista) e o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) que pleiteava o retorno de Getúlio Vargas à presidência da república. Essas facções políticas traduzem o momento de pluralidade política e retorno da democracia e das eleições. Em 1947, é eleito para o governo do Estado Walter Jobim (PSD) e, em sua gestão, investiu em melhorias nos planos de eletrificação e construção de estradas. Em 1950, foi eleito para o governo do Rio Grande do Sul Ernesto Dornelles (PTB), dando continuidade às iniciativas de seu antecessor.

Em 1954, conforme Flores (1993, p.169), diante do suicídio de Vargas, a população gaúcha inflamou-se, promovendo arruaças pelas ruas de Porto Alegre. No mesmo ano, é eleito para o cargo de governador do Estado Ildo Meneguetti, candidato da Frente Democrática (PSD, PL e UDN) e, com relação à educação, promoveu a construção de novos prédios escolares espalhados por diferentes regiões do Estado. Nesse sentido, o próximo governante, Leonel de Moura Brizola pôs em prática o Plano de Escolarização e investiu na construção de prédios escolares com módulos pré-fabricados e aumentou o número de professores.

Após essa breve exposição referente à política do Rio Grande do Sul, dos anos 40 até o início da década de 60, convém buscar um pouco do passado e das transformações econômicas e sociais vividas no Estado.

O livro *A Política Rural*, de Juvenal José Pinto²⁴, publicado em Porto Alegre, pela Editora Globo em 1935, é um documento relevante pois já aponta problemas referentes ao êxodo rural no Estado, na década de 1930, que só iriam aumentar futuramente. Assim, a migração do campo para as cidades é uma situação que começa a se apresentar no Estado do Rio Grande do Sul ainda na década de 1930.

A diretriz capaz de ser coroada de êxito real será, cremos, a contenção, por todas as formas racionais e humanas no campo dos elementos autóctones; e o trabalho persuasivo e inteligente, colimando a compulsão do retorno dos que aqueles um dia partiram fascinados, irresistivelmente pela miragem falaz de uma prosperidade muitas vezes irradia e inatingível. (ibidem, p.18)

Percebe-se que a maior preocupação do autor é com relação às populações rurais residentes nas áreas do Estado não colonizadas pelos imigrantes de origem alemã e italiana. Juvenal José Pinto salienta que estes mantinham um forte apego à terra e que dificilmente a abandonariam, o mesmo não acontecendo às populações rurais residentes em outras regiões do Estado.

Nas circunscrições colonizadas, nas regiões da lavoura propriamente dita, a abdicação da vida rural não toma, felizmente, nas circunstâncias atuais, pelo menos, lineamentos preocupantes e aziagos. O lavrador, em geral, e particularmente o de origem ou nacionalização alemã ou italiana, denota, em nosso meio, apego e constância admiráveis à nesga de chão, onde levantou o seu teto e que rega com suor dignificador do seu trabalho profícuo e incessante. (ibidem, p. 20)

Diante dos problemas levantados, o autor propõe alternativas para solucioná-los através de uma política que possibilitasse a todas as pessoas do campo adquirirem a sua propriedade rural e nela desenvolverem o seu trabalho. Com isso, também se pretendia

²⁴ Juvenal José Pinto (1895-1987) era conhecedor do contexto rural do país. Nos anos 50 foi Superintendente do Ensino Rural e, na época da publicação de seu livro, já acumulava alguns títulos e cargos públicos relacionados às questões que se propunha abordar. Engenheiro agrônomo, com cursos de aperfeiçoamento na Europa, tendo desempenhado funções em órgãos públicos, como no ministério da Agricultura e outras instituições, também foi membro do Sindicato Agrônômico.

afastar qualquer possibilidade dos ideais comunistas afirmarem-se entre essas comunidades. É importante considerar a época em que o livro foi escrito, sendo o momento de sustentação da ideologia bolchevista em outros países. Percebe-se que o medo do comunismo era algo presente no imaginário das pessoas e a solução apontada para se evitar a difusão de tais idéias consistia na possibilidade de efetivo acesso à terra. Conforme Juvenal José Pinto (ibidem, p.25):

Nunca a necessidade do parcelamento da terra se patenteou tão impositiva como nas graves conjunturas da tormentosa hora presente em que se debate e agita a humanidade. (...) Nas regiões do globo onde cada habitante for o autêntico dono do teto em que se abriga e da nesga de chão que revolve e semeia, regando-a com o suor da própria fonte, o triunfo materializado do idealismo soviético será uma miragem evanescente, uma eterna utopia e não vingará jamais. (...)

E complementa, apresentado uma solução para manter as populações rurais em suas atividades originais: “Só pela democratização da terra, apressaremos o nosso progresso demográfico, restringiremos o urbanismo tentacular e sairemos honrosamente da subalternidade econômica e da anemia financeira em que jazemos.(Ibidem, p.27)

Ao propor essa solução, observa-se que, em nenhum momento, o autor considera a possibilidade da escolarização colaborar, promovendo o acesso ao conhecimento e, paralelamente, auxiliar os trabalhadores a buscarem melhorias, em um processo de integração com o seu ambiente original. Nem mesmo as idéias de nacionalismo e ruralismo do ensino se fazem presentes em sua fala, o que nos leva a crer que este discurso de valorização da educação rural é realmente típico dos anos quarenta e cinquenta no Rio Grande do Sul, inicialmente identificado com a preocupação de nacionalização do ensino e, depois, apresentado como uma tentativa de manter os camponeses em seu meio, através de um processo que pretendia recuperá-los e ajustá-los às idéias de modernidade e progresso no campo.

Então, em que medida as idéias defendidas na Primeira Conferência Nacional de Educação, em 1927, encontraram respaldo na realidade? Como foi explicado no capítulo anterior, algumas das teses apresentadas naquele evento já sinalizavam, entre outras coisas, a necessidade de buscar uma educação no meio rural mais identificada com

problemas enfrentados pela população. Nas entrelinhas, pode-se ler que a educação deveria ser tão importante a ponto de capacitar as pessoas com conhecimentos tipicamente rurais, a fim de conseguirem obter um melhor aproveitamento em suas atividades e, assim, permanecerem longe das cidades.

Entretanto, parece que esses discursos em favor da escola rural, naquele momento da década de 20, ficaram restritos ao espaço acadêmico, digamos assim, ou seja, não tiveram um alcance maior na sociedade brasileira e, conseqüentemente, não se reproduziram de imediato nas falas e nas idéias de outros teóricos, ruralistas ou pedagogos. Um exemplo disso é o livro de Juvenal Pinto, de 1935, que se limita a apresentar uma única solução para evitar o êxodo dos campos, que não passa pela educação: é o que ele chama de “democratização da terra”, algo que talvez se aproximasse do que seriam os propósitos da reforma agrária que, anos depois, viria a ser defendida por vários segmentos sociais do país.

Nos anos 40, entretanto, novamente a educação passa a ser reivindicada como uma alternativa capaz de solucionar os problemas da nação, mas agora entre os problemas levantados apresenta-se a questão rural. Demartini (1995, p.128) constata essa realidade, identificando que a educação passa a apresentar-se como uma possibilidade de evitar o êxodo rural, justamente nas décadas de 40 e 50:

(...) acentuou-se, de um lado a hegemonia do setor industrial, mas continuou com grande número de adeptos o movimento ruralista. Contudo, havia uma grande diferença com relação à década anterior: não se encontrava mais nos textos dos representantes deste movimento a preocupação com a fixação do trabalhador por meio da distribuição de terras; a atenção passa a centralizar-se unicamente na escola e nas condições de funcionamento da mesma. Esta não era encarada em função de alguns objetivos principais: como elemento de fixação do homem ao campo, como condição para a manutenção da estrutura sócio- econômica rural, como meio de nacionalizar as populações estrangeiras.

Os discursos defendidos a idéia de que a educação rural conduziria o país rumo ao progresso, tornando o Brasil uma civilização mais avançada. O sociólogo Alberto Torres²⁵ analisa a dimensão que a questão rural assumia no cenário brasileiro, no final dos anos quarenta, declarando o seguinte: “O progresso de um país, sua unidade territorial, econômica e social dependem da terra, da gente e de suas relações recíprocas, donde concluir que delas dependem todos os problemas sociológicos e econômicos” (TORRES apud SILVA, 1951, p.11)

A valorização da educação rural pode ser observada através de medidas concretas e acontecimentos que envolviam a participação de teóricos, pedagogos, sociólogos e pessoas que se interessavam por questões educacionais.

Nesse sentido, a seguir são apresentadas algumas dessas medidas e iniciativas, procurando mostrar como as preocupações com o ensino rural transformaram-se em ações efetivas e acontecimentos marcantes, a partir da década de 1930, em nível nacional e estadual.

Assim, já no início dos anos trinta, em 1932, organizou-se a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, no Rio de Janeiro, com o objetivo de propagar as idéias sobre a educação rural. Em 1935, essa Sociedade foi a responsável pelo primeiro Congresso Nacional de Ensino Regional.

Em 1937, criou-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural, visando à defesa da educação rural e a difusão do folclore e das artes rurais. As Missões Rurais, inspiradas no modelo mexicano, espalhavam-se pelo país. Organizavam-se Clubes Agrícolas tanto em escolas urbanas como nas rurais. Em termos quantitativos, aumentou consideravelmente o número de escolas rurais, em diferentes regiões do país. A preocupação com a formação dos professores rurais faz parte deste novo contexto, seja por cursos intensivos de capacitação ou mesmo pela oferta de escolas normais rurais que surgiam.

²⁵ Alberto Torres (1865-1917), político e ensaísta brasileiro. Fez campanhas para a Abolição e para a República, elegendo-se para a Constituinte Fluminense (1890) e depois para a Câmara Federal (1893). Ministro da Justiça (1896-98), deixou o cargo para assumir a presidência do Estado do Rio de Janeiro (1897-1900). Abandonou a política ao ser nomeado ministro do Supremo Tribunal. Entre suas obras de reformulação da política brasileira, destacam-se: A Organização Nacional e O Problema Nacional Brasileiro, ambas de 1914, além do folheto As Fontes da Vida no Brasil (1915), de espírito fortemente nacionalista. Enciclopédia Barsa. Encyclopaedia Britannica Editores Ltda. São Paulo: Cia. Melhoramentos de São Paulo, 1968, volume 13, p. 286.

Na segunda fase da Revista do Ensino, especialmente nos anos 50, aparecem reportagens sobre missões rurais. Neste sentido, é interessante a consulta à Revista de setembro de 1954, especificamente o artigo “A escola primária e a missão rural” , de autoria do professor Luiz Rogério que aborda a importância dessas missões, principalmente para as escolas mais carentes que tivessem professores leigos. As equipes das missões objetivavam vitalizar e dinamizar as escolas rurais. Em geral, as equipes estabeleciam os primeiros contatos com os professores para tomar conhecimento das condições de vida da população e, a seguir, o contato era feito com os alunos. Após, passava-se à elaboração de um programa de atendimento às necessidades da escola, através de palestras que tratavam sobre alimentação adequada, aspectos de higiene, horticultura, etc. e depois faziam-se atividades práticas como a sopa escolar. O autor destaca que:

(...) uma programação semelhante tem sido executada em todas as comunidades e o resultado tem sido sempre o mesmo – a dinamização da vida escolar (...) começam as crianças a aprender um ror de coisas interessantes, cuja utilidade percebem, e vão praticando o trabalho bem orientado, o verdadeiro sentido da aprendizagem, a colaboração mútua na vida social. (Luiz Rogério, 1954, nº 26, p.5)

Com relação aos clubes agrícolas, Silva expõe os objetivos fundamentais:

Os objetivos do clube agrícola serão, para o professor, os mesmos visados nas demais atividades desta natureza, na escola primária, acrescidos ainda de todos os que forem específicos a um clube escolar, dentro dos múltiplos aspectos da socialização da escola, no sentido da aquisição de técnicas e, principalmente, da formação de conceitos, hábitos e atitudes. Destacam-se em especial: 1 – Despertar ou manter mentalidade agrícola na criança, dignificando esta forma de trabalho, levando-a à justa apreciação do valor da terra. 2 – Difundir o conhecimento de métodos modernos de agricultura, demonstrando as vantagens da adoção dos processos racionais, a fim de formar atitude de receptividade em relação ao trabalho agrícola, em bases científicas. 3 – Despertar o interesse pela vida agroeconômica da localidade e pela prática de atividades relativas à

mesma. 4 – Criar e manter o espírito de colaboração na escola e no meio social, além de outros hábitos e atitudes desejáveis, como o trabalho em equipe. (SILVA, 1951, p.34-35)²⁶

Não se pode esquecer as iniciativas de caráter popular, criadas pelo governo federal, entre elas, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), organizada em 1946, mas só efetivada em 1952 e o Serviço Social Rural (SSR), em 1955, que tinham o objetivo de difundir ainda mais os planos educacionais para as regiões agrárias do Brasil. Segundo Calazans (1983, p.22):

A CNER pretendia preparar ‘técnicos’ para atender às necessidades da educação de base. Seus objetivos, inspirados na UNESCO, preconizavam: investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida rural brasileira, preparar técnicos para atender às necessidades da educação de base, concorrer para elevação dos níveis econômicos da população rural pela introdução entre os rurícolas, de técnicas avançadas de organização e de trabalho, etc. Quanto ao SSR, mantinha um sistema de conselhos regionais sediados nas capitais dos Estados de todo o território brasileiro (...). Repetia alguns programas já desenvolvidos pela CNER cuidando ainda mais do cooperativismo, economia doméstica, artesanato, entre outros.

Com essas ações, instaura-se a crença de que as necessidades educacionais das cidades são umas e a realidade do campo é outra. Embora os direcionamentos e investimentos estatais estivessem mais voltados para a educação urbana, os problemas no meio rural, decorrentes do processo de penetração capitalista no campo, começam a assumir dimensões maiores que em outros tempos, levando as populações a abandonarem suas atividades e deslocarem-se para as cidades, na esperança de melhores condições de vida. É nesse momento que a educação rural adquire importância política e tal importância deveria traduzir-se em ações e medidas visando o desenvolvimento da escolarização nas regiões afastadas das cidades.

Neste sentido, a preocupação com a educação rural no Rio Grande do Sul também começa a se intensificar, como podemos observar através de um artigo da professora

²⁶ Para maiores informações sobre a organização, funcionamento, estatutos de clubes agrícolas, consultar páginas 34 – 43 da referida obra.

Ruth Ivoty Torres da Silva A Gênese do Ensino Rural do Rio Grande do Sul (SILVA, 1951, p. 246-247) amplamente divulgado, pois consta tanto no seu livro, como na Revista do Ensino e no Boletim de Educação Rural da SEC, em 1954. Neste texto, temos um apanhado do processo de desenvolvimento da educação rural neste Estado, até meados da década de 1950. A autora inicia seu texto enfatizando que o ensino no país deveria ser marcadamente ruralista, tendo em vista que a maioria da população ainda habitava as zonas rurais. Assinala que a fundação da Sociedade Amigos de Alberto Torres no Rio de Janeiro, em 1932, serviu como um incentivo chamando a atenção para o problema da educação rural.

O ano de 1936 é considerado, pela autora, como o marco inicial da educação rural no Estado, pois, em uma iniciativa pioneira, três professores daqui fazem um curso de extensão normal rural no Rio de Janeiro. A partir daí difundem-se as idéias dos Clubes Agrícolas Escolares. No mesmo ano, a Sociedade Rio-Grandense de Educação, uma entidade particular, promove um Curso Rápido de Agricultura destinado às professoras primárias.

Dois anos depois, em 1938, ocorre outro momento importante, o V Congresso Internacional de Ensino Rural e de Ensino Agrícola, na Argentina. O Rio Grande do Sul apresenta uma tese referente a um Plano de Educação Rural e de Ensino Agrícola, o primeiro elaborado no Estado. A primeira Semana Ruralista acontece em 1939, promovida pela SEC, dirigida especificamente para os municípios da zona colonial. Provavelmente, a Semana tinha objetivos de cunho nacionalistas, pois pretendia atingir justamente as regiões colonizadas por imigrantes.

Ao longo do ano de 1942, acontecem situações bem significativas para o ensino rural no Estado. A Secretaria de Educação e Cultura promove o primeiro curso para professores superintendentes de Clubes Agrícolas Escolares²⁷ de todo o Estado. Em

²⁷ Segundo Bastos (1994, p. 292-293), *“o clube agrícola é outra instituição escolar incentivada pelas autoridades, que estimulam sua criação por seu ‘alto valor educativo’. Pondo em foco a vida rural, núcleo da campanha de nacionalização do ensino, o clube agrícola ainda estimula a participação da criança, desenvolvendo a solidariedade e o cooperativismo, atributos considerados fundamentais na formação de futuros cidadãos. A Revista do Ensino salienta a relevância desta instituição que agiria ‘favoravelmente sobre as populações coloniais e camponesas’, no sentido de sua integração nacional e fixação ao meio, garantindo a estabilidade da ordem social vigente, questão esta de ‘defesa nacional’. Além disso, o clube agrícola teria o objetivo de ‘despertar, aprimorar e cultivar, no espírito da criança, o amor à terra (...). Nesta perspectiva, esta instituição é considerada valioso instrumento de ‘fixação, de aprimoramento da*

virtude do despreparo daqueles que iriam lecionar nas escolas rurais, é firmado um convênio entre a Arquidiocese de Porto Alegre e a Secretaria de Educação para criação das primeiras cinco escolas normais rurais do Rio Grande do Sul. Diante da expansão das escolas rurais, cria-se a Superintendência do Ensino Rural do Estado, em 1947, mas só efetivada em 1951. Trata-se de um órgão administrativo da SEC, com o objetivo de prestar atendimento a toda rede escolar rural.

O problema da formação e da carência de professores persiste e cada vez é mais urgente prepará-los adequadamente para o exercício do magistério rural. Assim, em 1950 organizam-se cursos intensivos de férias destinados aos professores primários rurais, abertos, também, aos novos candidatos ao magistério.

A primeira Missão Rural do Estado acontece em 1952, no município de Osório, sendo uma iniciativa de colaboração entre os Ministérios de Educação e de Agricultura, as Secretarias de Educação e de Agricultura e o Departamento Estadual de Saúde. No mesmo ano, criam-se duas escolas normais regionais que tinham o objetivo de colaborar no problema da educação rural. Ainda em 1952, foram elaboradas pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais as Diretrizes para o Desenvolvimento dos Programas das Escolas Primárias Rurais.

O ano de 1954 é marcado pela oficialização de um Plano de Educação Rural, elaborado pela Superintendência de Ensino Rural. Considera-se esse plano bastante significativo, pois expressa, em forma de lei, as regulamentações e orientações para o desenvolvimento do ensino rural no Estado. Nesse mesmo ano, cinco professores gaúchos realizam, na Venezuela, o curso na Escola Normal Rural Inter- Americana, criada pela UNESCO.

Para melhor conhecermos as iniciativas tomadas e a situação do ensino rural no Rio Grande do Sul, foram examinados os relatórios dos Governos Estaduais²⁸ que,

raça e de engrandecimento da Pátria', desenvolvendo 'uma consciência agrícola' e nacional no brasileiro, sem 'urbanizar completamente a escola da roça, nem ruralizar 'in totum' a da cidade"

²⁸ Não foi possível o exame de todos os relatórios a partir dos anos 40, pois muitos não existem mais nos Arquivos Públicos do Estado, dessa forma, a análise não permite uma continuidade, pois, em alguns anos não se sabe exatamente o que aconteceu. Esses relatórios não seguem um mesmo padrão de apresentação dos dados, enquanto alguns são precisos e relatam em detalhes o que acontecia sobre o ensino rural, outros são breves, apenas levantam dados, sem aprofundá-los, nem examiná-los com mais cuidado. Essas questões dificultam o trabalho do pesquisador, uma vez que não se consegue ter uma visão completa, ano a ano, do que acontecia sobre o ensino rural. Também é importante considerar que a análise dos dados a seguir não esclarece completamente as situações previstas, ao contrário, desperta uma série

anualmente, prestavam contas ao Poder Legislativo de todos os fatos importantes ocorridos na administração do Estado. Tais relatórios revelam um panorama do que acontecia no Rio Grande do Sul, em diferentes setores. Cada Secretaria expunha os problemas ocorridos, ao mesmo tempo em que mostrava as decisões que haviam sido tomadas para saná-los.

De modo geral, os relatórios analisados apresentam dados, como construção de escolas, compra de terrenos, distribuição das escolas pelas regiões do Estado, nomeação de novos professores, compra de mobiliário, entre outros. É a partir dos anos cinquenta que o ensino rural assume uma maior importância no contexto dos relatórios, pois há uma seção específica, “Educação Rural”, onde são divulgadas todas as questões importantes nessa área. Relatam-se, portanto, como eram os cursos de formação para professores rurais, quantos eram nomeados por concurso e quantos eram apenas contratados, noticiam-se as construções de prédios escolares, apresentando os custos de cada investimento.

Em fins dos anos trinta e início dos anos quarenta, nota-se a preocupação com a construção de prédios apropriados para as escolas rurais. Pelo quadro abaixo, vê-se que havia três categorias distintas para as construções: poderiam ser de alvenaria, com ou sem residência para as professoras ou ainda ser de madeira.

de dúvidas, permanecendo algumas questões pendentes que esta pesquisa não conseguiu responder. Talvez uma análise mais apurada da legislação seja objeto de pesquisas futuras sobre o ensino rural, sob outras perspectivas.

QUADRO Nº5

PRÉDIOS ESCOLARES NA ZONA RURAL RS – (1937-1942)

ZONAS RURAIS			
MUNICÍPIOS	ALVENARIA		MADEIRA
	C/ RESIDÊNCIA	S/ RESIDÊNCIA	C/ RESIDÊNCIA
Alegrete		1	
Alfredo Chaves			1
Arroio do Meio			
Bagé			1
Bom Jesus			
Caçapava		1	
Cachoeira		1	
Caí		1	
Camaquã			1
Candelária			1
Canguçu		1	
Caxias			1
Cruz Alta		1	1
Dom Pedrito			1
Encantado			
Estrela			
Farroupilha			
Flores da Cunha			
Garibaldi		1	
Getúlio Vargas			1
Gravataí			1
Guaíba			
Guaporé			

Ijuí		1	
Irai			1
Itaqui			1
Jaguarão		1	
Jaguari		1	
José Bonifácio		1	
Júlio de Castilhos			3
Lajeado			
Lagoa Vermelha			1
Livramento			2
Montenegro		1	
Novo Hamburgo		1	
Osório			1
Palmeira			1
Passo Fundo			1
Pelotas		1	
Pinheiro Machado		1	
Piratini		1	
Porto Alegre		1	
Prata			1
Rio Pardo		1	
Santa Cruz			1
Santa Maria		3	
Santa Rosa		1	
Santa Vitória	1		
Santiago			1
Santo Ângelo			1
Santo Antônio			1
São Borja	2		
São Francisco de Ass	1		
São Francisco de Pau			1

São Gabriel		1	
São Jerônimo			1
São José do Norte			1
São Leopoldo		2	
São Lourenço		1	
São Luiz Gonzaga		1	
São Pedro			1
São Vicente		1	
Soledade			1
Tapes			
Taquara			2
Taquari			1
Torres			
Tupaciretã		1	
Uruguaiana		1	
Venâncio Aires			1
Viamão			1
TOTAL	04	30	35

Fonte: Relatório do Governo do Estado do Rio Grande do Sul à Assembléia Legislativa, 1942, p. 22

Esse quadro revela a quantidade de prédios escolares construídos na zona rural do Estado entre os anos de 1937 e 1942. Talvez em função dos custos, a preferência tenha sido construir prédios de madeira. Provavelmente, as construções-modelo seriam aquelas de alvenaria, com residência para os professores, sendo estas apenas quatro em um total de setenta e um prédios. Portanto, as construções em alvenaria não eram uma prioridade do Estado, talvez por se acreditar que o meio rural não necessitasse de maiores investimentos. Dessa forma, muitos professores viviam em uma situação de absoluta precariedade, tendo que se submeter a morar em casas de outras pessoas da comunidade, pois os prédios construídos, por vezes, não ofereciam condições de abrigá-

los. Lamentavelmente, este foi o único quadro encontrado que apresenta uma visão mais geral das escolas nos municípios do Estado.

No relatório de 1948, o Governo destaca a construção de 248 novos prédios para o ensino rural. Observa-se que o Estado não conseguia custear as despesas com tal empreendimento, assim, fazia convênios com o auxílio financeiro do Governo Federal e das prefeituras municipais, buscando subsídios para o desenvolvimento dos projetos. Em outros casos, o Governo Estadual firmava acordos com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) para intensificar o desenvolvimento do ensino rural. Em 1948, o relatório (p.56) salienta que:

No intuito de criar condições para a difusão do ensino rural, está o poder administrativo executando o plano cuidadosamente elaborado de construção em zonas agrícolas e agro-pecuárias de 258 prédios escolares dotados de residência para os professores. Desse total, vinte prédios já se encontram com as obras concluídas. Esse empreendimento que se realiza sob a direção e orientação do Estado conta com o decisivo auxílio do Governo Federal e cooperação das prefeituras municipais.

Nesse relatório, especificamente, não está identificada a localização dessas escolas, nem mesmo como eram essas construções, porém esclarece que todos os prédios teriam a residência para os professores. O Estado, mesmo dependendo financeiramente dos Governos Federal, Municipal ou de outras instituições, faz alguns investimentos para as regiões rurais do Estado. Porém, acredita-se que essas iniciativas eram insuficientes para atender a demanda escolar, ainda mais considerando os altos índices de analfabetismo e que, nessa época, mais da metade da população vivia no campo e não nas cidades.²⁹

Na década de 1950, os relatórios procuram explicitar todas as melhorias que se desenvolviam no Estado em favor da educação rural. Havia uma seção específica sobre o assunto, fato que não foi observado nos anos anteriores. Em 1952 (p. 77) era essa a rede de ensino rural do Rio Grande do Sul:

²⁹ Ver dados estatísticos com relação à população urbana e rural neste período, conforme o capítulo 1, p. 36.

127 escolas rurais padronizadas
16 escolas rurais não padronizadas
1 grupo escolar padronizado
10 grupos escolares não padronizados
2 escolas normais rurais não padronizadas
5 escolas normais rurais particulares

O relatório de 1955 (p.58) continua trazendo mais notícias sobre o desenvolvimento do ensino rural:

Paralelamente ao ensino primário, cuidou-se da educação do homem do campo. Além de ministrar uma base sólida de ensino primário fundamental, visa o ensino rural proporcionar conhecimentos técnicos adequados ao meio em que vivem os alunos a fim de fixar o homem ao campo e de elevar os níveis de vida dessas populações. Até 1954, graças aos esforços dos Governos anteriores, foram criadas 320 escolas rurais no Estado. Na atual gestão, criaram-se mais 26 novas unidades desse tipo de ensino. Assim, o número de escolas rurais eleva-se a 346 e nelas estão em atividade 537 professores que atendem 17932 alunos. Funcionam 9 escolas normais rurais. Duas são públicas e as outras são particulares reconhecidas. Essas unidades atendem 712 alunos e nelas trabalham 153 professores.

A preocupação com o êxodo rural, própria da década de 1950, é explícita no relatório de 1955. Percebe-se que o objetivo maior do ensino rural é no sentido de evitar que as populações abandonassem a zona rural e se aventurassem nas cidades. Entretanto, cabia ao ensino capacitar essas pessoas para tirarem proveito de seu trabalho rural, alcançando o desenvolvimento nas suas regiões de origem.

Em 1957, (p.86) continua a expansão das escolas rurais e novos professores ingressam no magistério rural:

Alcançou sensível desenvolvimento nos últimos anos o ensino rural no Estado, tanto em grau primário como de nível médio, sob supervisão da Superintendência do Ensino Rural. A rede de escolas primárias rurais é presentemente constituída por 443 unidades

entre escolas primárias anexas às escolas normais rurais, grupos escolares rurais, escolas rurais reunidas e escolas rurais isoladas com matrícula de 24452 alunos. Também foi ampliado o corpo docente com a nomeação de 215 professores e o contrato de 292 professores.

Por fim, o relatório de 1960 apresenta dados estatísticos sobre a carreira do magistério rural do Estado, estabelecendo comparações com os professores que trabalhavam nas cidades :

QUADRO Nº6

CARREIRA DO MAGISTÉRIO

Ano: 1958
Total de professores primários: 9974

Ano: 1959	Porcentagem
<u>De carreira:</u>	
Professores Primários: 7.788	94,15%
Professores Primários Rurais: 484	5,85%
Total: 8.272	
<u>Contratados:</u>	
Professores Primários: 4.176	76,23%
Professores Primários Rurais: 1.302	23,77%
Total: 5.478	
Total de professores: 13.750	
Ano: 1960	Porcentagem:
<u>De Carreira:</u>	
Professores Primários: 10.715	93,93%
Professores Primários Rurais: 693	6,07%

Total: 11.408	
<u>Contratados:</u>	
Professores Primários: 3.528	58,82%
Professores Primários Rurais: 2.470	41,18%
Total: 5.998	
Total de professores: 17.406	

Fonte: Relatório do Governo do Estado do Rio Grande do Sul à Assembléia Legislativa referente ao ano de 1960, p.46.

Constata-se que a prática de contratar professores, e especialmente os destinados ao meio rural, por um determinado tempo era uma constante nesse período, e essas contratações superavam muito a quantidade de professores de carreira. Em 1959, a porcentagem é altíssima de professores de carreira que lecionavam nas cidades, eles são 94,15%, enquanto no meio rural são apenas 5,85%. As contratações também apresentam-se elevadas, 76,23% de professores urbanos e no meio rural 23,77%. Observa-se um aumento considerável de contratações para o meio rural, comparando-se com a porcentagem dos professores de carreira, mas o número é ainda bastante reduzido se observarmos que na época a maioria da população gaúcha vivia no campo. Em 1960, a situação altera-se um pouco, principalmente considerando-se as contratações para o meio rural que elevam-se para 41,18%, em contraposição ao ano anterior que não chegavam a 24%. Nas cidades, aumenta o número dos professores do quadro de carreira e as contratações diminuem para 58, 82%.³⁰

A experiência revela que o Estado, historicamente, faz uso da prática de contratar professores, fato que acontece até os dias de hoje. O contratado não tem vínculos com o Estado e, portanto, também não tem os mesmos direitos que os profissionais de carreira,

³⁰ Com relação aos investimentos educacionais acontecidos no Rio Grande do sul durante o governo de Leonel Brizola, QUADROS, Claudemir de. *Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959 – 1963)*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1998 (dissertação de Mestrado).

talvez a principal garantia seja a estabilidade, pois quem trabalha sob um contrato, sabe que um dia seu emprego findará. Nas cidades, entretanto, embora houvesse muitos contratados, o grupo majoritário é o de profissionais de carreira. A situação é diferente com relação ao magistério rural, neste caso, a grande maioria de docentes não tinha vínculos com o Estado, trabalhavam por períodos determinados. Da mesma forma que construíam-se poucos prédios escolares para o meio rural, também havia uma carência de professores para trabalharem nessas regiões.

Em síntese, esses relatórios do Governo do Estado preocupam-se em divulgar as iniciativas tomadas em prol do ensino rural como uma demonstração da eficiência do Estado em matéria de educação.

Na verdade, o contexto do ensino rural no país é marcado por muitas contradições, o Estado parece valorizá-lo através de inúmeras leis e discursos, mas o contato com a realidade é distinto daquilo que é idealizado oficialmente pelos Poderes Públicos. Fernando Azevedo (1937, p.44-45) constata esses problemas:

A instabilidade que apresentam as populações do campo (...) e as dificuldades de se fixarem, nesses meios, o professor e a escola, provém exatamente do isolamento em que as mantém o abandono dos poderes públicos e a absoluta ausência das condições de conforto e de bem-estar nessas paragens longínquas.(...) A escola (...) longe de atuar por si isoladamente, só poderá desenvolver uma ação eficaz como parte integrante de um plano de conjunto para a valorização do homem e da terra.

Em 1954, a Superintendência do Ensino Rural elabora o Plano do Ensino Rural³¹, dispondo sobre as regulamentações e orientações para o desenvolvimento do ensino

³¹ O Plano do Ensino Rural do Estado contempla os seguintes títulos: Título I: Da organização do Sistema Escolar – Capítulo 1: Da Educação Rural e suas Finalidades, Capítulo 2: Do Sistema Estadual de Ensino Rural. Título II: Da Estrutura do Ensino Rural - Capítulo 1: Dos Cursos e suas Categorias, Capítulo 2: Da Articulação dos Cursos, Capítulo 3: dos tipos de Estabelecimentos, Capítulo 4: Dos Cursos Rurais de Nível Primário, Capítulo 5: Dos Cursos Rurais de Nível Médio, Capítulo 6: Dos Programas, Capítulo 7: Da Orientação e Fiscalização. Título III - Dos Prédios Escolares e suas Dependências e Acessórios - Capítulo 1: Da Distribuição das Escolas Rurais, Capítulo 2: Da Localização e dos Terrenos das Escolas, Capítulo 3: Dos Convênios com as Prefeituras Municipais, Capítulo 4: Dos Prédios Escolares, Capítulo 5: Do Equipamento Escolar, Capítulo 6: Das Dependências e Acessórios da Escola. Título IV: Da Vida Escolar - Capítulo 1: Disposições Preliminares, Capítulo 2: Do Ano Letivo, Capítulo 3: Das Atividades Escolares, Capítulo 4: Da Matrícula e Freqüência, Capítulo 5: Da Transferência, Capítulo 6: Da Classificação dos Alunos e Distribuição de Classes, Capítulo 7: Da

nessas regiões do Rio Grande do Sul. Os interesses políticos com o ensino rural vão se revelando em ações concretas do Estado e a elaboração deste documento é uma de suas medidas de maior alcance e significado. Assim, é relevante examinarmos algumas particularidades deste Plano, através da análise do Decreto nº 4.850, de 29 de janeiro de 1954. De início, no artigo 2º, estão expostos os objetivos e finalidades do ensino rural, destacando-se que a escola deveria estar ajustada às realidades do meio a que pertence.

I – Facultar a compreensão do significado humano e social do trabalho rural e contribuir para a melhoria das condições de vida no ambiente rural.

II – Proporcionar conhecimentos e técnicas necessários ao progresso nas zonas rurais.

III – Manter o amor à terra e às atividades tendentes a fazê-la produzir, demonstrando a eficácia do trabalho agro-pecuário, realizado em bases científicas (Decreto nº4850 de 29 de janeiro de 1954, art. 2º, p.28)

É evidente a intenção de aproximar a realidade rural às concepções de progresso e civilização, típicos valores urbanos que se afirmam na sociedade brasileira. A idéia é que se estabelecesse um equilíbrio entre o sentimento afetivo do homem do campo com a terra e , aos poucos, ir incorporando os novos valores, sociais, econômicos e culturais trazidos pelo mundo urbano. A partir daí, percebe-se uma tendência da legislação em desvalorizar a cultura local, sugerindo, nas entrelinhas, que os hábitos e costumes típicos da população rural sejam substituídos por outras referências. A ênfase no conhecimento fundamentado na ciência desqualifica as práticas cotidianas, não há mais espaço para o empirismo, ou seja, para o conhecimento adquirido pela experiência, transmitido por gerações passadas, a partir da observação da natureza, próprio dos habitantes rurais. São muitas as contradições, pois, ao mesmo tempo que a lei afirma que o amor à

Promoção dos Alunos, Capítulo 8: Das Instituições Escolares, Capítulo 9: Das Festas e Comemorações, Capítulo 10: Das Exposições e Excursões Escolares, Capítulo 11: Da Escrituração, Capítulo 12: Dos Alunos. Título V: Do Pessoal Docente e Administrativo - Capítulo 1: Do Corpo Docente, Capítulo 2: Da Carreira do Magistério Rural, Capítulo 3: Do Pessoal Administrativo. Título VI: Das Disposições Gerais

terra é um sentimento que deve ser cultivado, acaba por desconsiderar a cultura camponesa, expropriando as populações de seu modo de viver e de entender o mundo.

De acordo com a lei, o ensino rural deveria se desenvolver em dois níveis: primário e médio. Escola rural, na verdade, é uma denominação que poderia compreender diferentes tipos de instituições. O art. 15 dispõe sobre esses estabelecimentos:

Escola Rural Isolada – é a unidade escolar de uma só sala de aula e um ou dois professores, onde se agrupam as classes em um ou dois turnos, para que seja ministrado o ensino elementar.

Escola Rural Reunida – é o estabelecimento que, possuindo duas ou mais salas de aula, tiver número igual ou proporcional de professores, reunidas as classes de alunos, pelo menos em duas turmas diferentes, para o ensino elementar e complementar.

Grupo Escolar Rural – é a unidade escolar que acolher 100 (cem) ou mais alunos, dispondo-os em três ou mais salas de aula, em turmas e classes separadas, para o ensino elementar e complementar.

Internato Rural - é o tipo de estabelecimento que, tendo normalmente as condições para funcionar como grupo escolar rural, dispuser ainda de meio físico e financeiro para manter internato e semi- internato, oferecendo conforto e bem estar aos alunos rurais de um ou vários municípios, notadamente os de densidade demográfica rarefeita. (Decreto 4850/1954, art. 15, p.30)

Um aspecto relevante da legislação refere-se à distribuição das escolas rurais pelo Rio Grande do Sul. Pela análise da lei, pode-se constatar os interesses políticos que perpassavam no momento da escolha da localização das unidades escolares. Oficialmente, a Superintendência do Ensino Rural é que tomava as decisões a respeito da ampliação da rede escolar rural, através das análises dos censos das comunidades necessitadas. Os critérios para abertura e funcionamento de uma escola rural obedeciam ao exame dessas condições, previstas no parágrafo único do art. 26:

Nome das localidades, distritos e municípios;

Origem da população de cada zona;

Número de crianças em idade escolar;

Número de estabelecimentos de ensino, por graus e modalidades;

Atividades econômicas principais da região;

Distância e meios de comunicação com as sedes municipais e distritais;(Decreto nº4850/1954, art.26, parágrafo único, p.33)

Portanto, critérios quantitativos determinavam o tipo de escola rural que iria funcionar: Poucos alunos, falta de outras escolas e muita distância de qualquer sinal de urbanização implicavam em escolas mais simples, provavelmente escolas isoladas. A professora e técnica rural Ruth Silva (1951, p.22) manifesta-se contrariamente à manutenção deste tipo de estabelecimento de ensino:

A solução quantitativa em educação não é a mais indicada. Por isso, nem sempre tem adiantado criar escolas e nomear alguém para ser professor. Em sua maioria, torna-se uma escola inoperante. Por essa razão ainda sugerimos que se evite, ao máximo, o tipo de 'Escola Isolada' ou unitária, isto é, com um só professor. O ideal seria que fossem dois professores para lugares mesmo com reduzido número de alunos, via de regra longínquos e de difícil acesso, pois quanto mais atrasado o meio, maior a ação supletiva da escola.

O artigo 27 apresenta a distribuição dos prédios escolares, conforme as diferentes regiões do Estado. Observa-se que, além das necessidades locais, a distribuição atendia a interesses políticos-nacionalistas, pois eram as áreas de colonização por imigrantes, as zonas de fronteira e de aculturação (possivelmente referindo-se as áreas povoadas por grupos indígenas), as mais privilegiadas para construção de escolas. Embora o auge da nacionalização do ensino tenha sido na década de 1940, persiste a preocupação com a formação de uma identidade nacional, talvez pelo fato do Rio Grande do Sul ser uma unidade da Federação com fortes influências da cultura platina. Também é importante considerar que as regiões de colonização alemã e italiana, nessa época, ainda mantêm traços culturais de seus locais de origem, inclusive no uso de dialetos, o que os mantém, de certa forma, afastados da cultura tipicamente brasileira. Assim, parece que o Plano de Educação Rural, atento a essas realidades, privilegia a instalação de escolas nessas regiões que poderiam ameaçar a integridade cultural do Brasil.

O Plano de Educação Rural é bastante completo, pois contempla uma série de aspectos pertinentes ao ensino rural. Além do que já foi exposto, legisla enfocando a parte estrutural e material, explicando os critérios para a localização dos terrenos em que seriam construídos os prédios escolares; dispõe sobre as normas específicas para construção desses prédios, bem como esclarece sobre os acessórios e equipamentos das escolas, como bibliotecas, museu regional, gabinete médico-dentário, instalações agrícolas, pastoris e industriais, que deveriam ser preservados pela população rural.

O título IV e seus capítulos tratam sobre A Vida Escolar, neles estão compreendidos assuntos como o ano letivo, as atividades escolares, condições para matrícula, freqüência e transferência escolar, avaliação dos alunos, festas e comemorações. Logo no início do primeiro capítulo, o art. 78º (p.38) explicita os ideais maiores a que se propõe o ensino rural: Os estabelecimentos de Ensino Rural adotarão processos pedagógicos ativos, que inculquem nos alunos o senso de vida prática, sem descurar de um sólido preparo ético.

Quanto ao ano letivo, está previsto que são as condições geográficas e econômicas de cada região do Estado que determinarão o momento ideal para as férias e para o início do ano escolar. A lei atribui que a duração das aulas seja de quatro horas de trabalho diário e que o currículo contemple no mínimo cinco horas semanais de atividades rurais, que se desenvolverão conforme a realidade rural da localidade a qual a escola estiver inserida.

A lei determina a obrigatoriedade da matrícula e freqüência escolar a todas as crianças que residirem nas proximidades da escola, inclusive afirmando que a omissão por parte dos pais poderia resultar na aplicação de sanções legais. No entanto, não esclarece que sanções seriam essas. Há uma tolerância em relação às faltas escolares, considerando-se situações específicas do ambiente rural, a começar pelo acesso à escola que, em muitos períodos do ano ficava prejudicado. Também justificavam-se as ausências das crianças quando efetivamente estivessem trabalhando junto às suas famílias, nas épocas de plantio e colheita. Assim, a lei considera como faltas justificadas as que decorrem do envolvimento do aluno no combate às pragas da lavoura e nos períodos em que houver necessidade de colheita urgente de produtos perecíveis, além das ausências por enfermidade do próprio aluno ou de pessoa da família e morte de familiares.

A faixa etária prevista para freqüentar a escola está entre os sete aos quatorze anos, mas a lei já prevê que as escolas poderão receber alunos que excedam esse limite, conforme as conveniências de cada caso. É interessante observar que o decreto dispõe que os alunos atacados de moléstias contagiosas e os portadores de graves defeitos físicos, cuja educação dependa de escolas especiais (art.89, p.39) não serão aceitos nas escolas rurais.

A avaliação dos alunos é outro aspecto do Plano de Educação Rural que merece uma análise. A lei prevê que haja verificações mensais, atribuindo-se para essas valores de 0 a 100 "(...)para a aferição da aprendizagem, através de exercícios pedagógicos e práticos".(art.89, parágrafo único, p.40). O interesse com a nacionalização aparece, pois a avaliação do trabalho escolar, principalmente com relação à aprendizagem da Língua Nacional nas regiões de colonização por imigrantes é uma preocupação intensa dos poderes públicos. O parágrafo único deste artigo dispõe que: "Nas zonas de colonização que não a luso- brasileira, serão realizados bi- mensalmente exercícios de leitura oral, sujeitos a grau de aproveitamento".

No fim do ano letivo, estavam previstas provas para verificação objetiva do rendimento escolar (art. 101, p.40) e, nessas avaliações, há uma ênfase na leitura oral que seria parte obrigatória da prova de linguagem, em todas as séries do currículo escolar. Para promoção à série seguinte, nota-se que a legislação atribui uma enorme importância à última verificação do ano escolar, pois o art. 103º explica que embora deva ser feita uma média de todas as verificações mensais e das atividades rurais realizadas ao longo do ano, o conjunto dessas atividades tem um peso de um terço sobre o total. A última verificação vale dois terços para a obtenção da nota final. Não fica claro se essa última verificação tinha caráter cumulativo, se contemplava, de alguma forma, as atividades rurais desenvolvidas. São lacunas da lei em um assunto delicado que é a avaliação escolar, mas que interferem diretamente na aprendizagem daquilo que deveria ser realmente significativo para a vida, podendo, em muitos casos, influir na auto-estima do aluno que se vê ou não valorizado pela sua escola.

Cabe ainda analisar o Título V que se refere aos professores do ensino rural, sua carreira profissional, as condições para ingresso no magistério, entre outras coisas. Assim estabelecia o art. 126 (p.43): "O magistério rural só poderá ser exercido por brasileiros maiores de 18 anos, com aptidão física e mental, no gozo de seus direitos civis e políticos,

que se hajam titulado por curso normal rural ou realizado curso de especialização.” Sem dúvida, há uma contradição com a realidade do magistério, uma vez que muitos professores eram leigos, tinham uma formação educacional mínima que lhes permitia ensinar às crianças. Ou seja, é uma referência da lei, mas que nem sempre encontrava respaldo na vida cotidiana.

A lei também dispõe que haveria concurso anual para os professores de ensino rural e, sendo nomeados, deveriam permanecer, no mínimo dois anos consecutivos em cada unidade escolar. Há questões que a lei não esclarece, por exemplo, se o concurso era válido apenas para o ensino em zonas rurais ou se os concursados poderiam pedir transferência e lecionar nas cidades, após esses dois anos iniciais de permanência em uma escola rural.

Por fim, vale ressaltar que este Plano de Educação Rural foi algo significativo para o ensino no Estado, tendo em vista que foram contempladas pela lei diversas situações que, de uma ou outra forma, atingiam o professor rural, seu ingresso no magistério, carreira, forma de avaliar os alunos, condições estruturais de desempenho do trabalho, conhecimento da filosofia que perpassava a educação rural, etc. Portanto, a lei vem definir melhor a realidade e legitimar questões que já eram vividas pelos professores, alunos e comunidade rural em geral. Por outro lado, todas essas questões legais ainda parecem estar distantes da realidade. Teoricamente regulavam-se e estabeleciam-se diretrizes para o ensino rural, mas a prática cotidiana nas escolas revela as contrariedades e o esquecimento a que estavam sujeitos professores e alunos.

É importante destacar, também, as iniciativas do Governador do Estado Ildo Meneguetti que, em 1957, investe na construção de uma quantidade considerável de escolas rurais que espalham-se pelo Rio Grande do Sul. A notícia foi publicada em um dos Boletins de Ensino Rural da Secretaria de Educação e Cultura (1957, p. 126).

UM BILHÃO PARA O PLANO QUINQUENAL DE CONSTRUÇÃO 1500 SALAS DE AULA E 700 ESCOLAS RURAIS

Ação conjunta das secretarias da Educação, Fazenda e Obras Públicas: ampliação e conclusão de escolas normais, construção e ampliação de ginásios e desenvolvimento do plano de escolas profissionais

O governador do Estado, engenheiro Ildo Meneguetti, assinou, no início de 1957, decreto aprovando o Plano Quinquenal de construções escolares. Segundo o decreto, o serviço de prédios revisará, anualmente, o Plano para adaptá-lo às novas necessidades do ensino no Estado. O decreto significa um passo decisivo para a solução do problemas do ensino no Rio Grande do Sul.

EXPOSIÇÃO DO GOVERNADOR

Momentos após o ato da assinatura do decreto, a reportagem teve oportunidade de ouvir o Governador do Estado sobre o assunto. S. Exa. fez viva exposição sobre o Plano Quinquenal de Construções Escolares. Disse-nos inicialmente:

- O meu governo tem examinado com particular interesse os problemas da instrução pública no Estado. Ao lado da escola pública estadual, temos tido a eficiente colaboração dos estabelecimentos particulares e de numerosa rede de escolas mantidas pelos municípios. Entretanto, apesar da singular posição que o Rio Grande do Sul ocupa na luta contra o analfabetismo, ainda há muito o que se fazer.

O trabalho não investigou se o Plano Quinquenal conseguiu ou não cumprir suas metas iniciais, porém, é importante destacá-lo, uma vez que se insere dentro do contexto rio-grandense de preocupações políticas quanto ao ensino rural e tais preocupações traduziam-se em medidas, que às vezes ficavam nos discursos, em outros casos eram postas em prática. De qualquer forma, com este Plano sinalizava-se a intenção pública de,

ao menos, acabar com o analfabetismo no Estado, tanto nas cidades, quanto em áreas mais afastadas

Este capítulo apresentou informações, com o objetivo de mapear com maior precisão o que acontecia no Estado do Rio Grande do Sul referente ao ensino nas suas zonas rurais. Acredita-se que, agora, já se tenha uma idéia mais aproximada do cenário em que trabalhavam os professores. Procurou-se evidenciar as iniciativas que foram tomadas em favor do ensino rural e como este revestiu-se, ao menos teoricamente, de uma importância social maior no Estado. Não se pode desconsiderar essas ações públicas que procuraram regulamentar e apresentar uma visão mais clara daquilo que acontecia referente ao ensino rural. Certamente, tais iniciativas, ainda que não atendessem todas as carências do meio rural, foram necessárias tendo em vista a demanda escolar crescente no campo que simplesmente não tinha acesso à escolarização. A seguir, nos aproximaremos mais dos professores rurais, procurando analisar os dispositivos discursivos que tinham o objetivo de moldar esses professores, a fim de que conseguissem desempenhar seu papel com sucesso nas regiões distantes das cidades.

CAPÍTULO 3

PROFESSORES RURAIS: A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES

3.1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

À margem dessa sociedade camponesa se situavam os ‘notáveis’ (...) proprietários não explorando eles mesmo suas terras, médicos, tabeliães, negociantes (...), aos quais é preciso acrescentar os párocos e mais recentemente, numa situação particular, os professores. Vivendo direta ou indiretamente da terra, eles são da aldeia ou da ‘localidade’ da qual partilham a cultura; se bem que os interesses oponham alguns aos camponeses, estes últimos, que os aceitam ou os rejeitam, vêm neles às vezes o complemento de seu ideal, seu modelo e seus mediadores face à sociedade global, da qual ignoram os segredos. Sendo os únicos a (...) manter contatos com o mundo exterior, os ‘notáveis’ não eram limitados pelo espaço cotidiano, como os outros aldeãos, e assim vão além do grupo de interconhecimento do qual eram membros. (QUEIROZ, 1969, p. 46)

Neste texto, Maria Isaura de Queiroz define os professores rurais fazendo parte dos “notáveis”, ou seja, pessoas marcadas pela distinção, talvez por assumirem uma posição de singularidade e superioridade cultural que acabava lhes diferenciando dos demais habitantes. Por mais precária que fosse sua formação, eram portadores de saberes que iam além dos conhecimentos empíricos próprios do mundo rural e, justamente por isso, a relação que se estabelecia entre eles e a comunidade não era uma relação entre iguais.

Afinal, quem era o professor rural? Que papéis deveria desempenhar? Como era sua relação com os alunos e com a comunidade a qual estava ligada? Que aspectos preponderavam em sua formação profissional? Que dificuldades vivia cotidianamente? Quais seus sonhos, desejos e esperanças?

Para buscar as origens do magistério enquanto uma profissão, Nóvoa retorna à segunda metade do século XIX e esclarece que é neste período que os professores passam a formar um “corpo profissional”, ou seja, é construída a imagem do professor,

calcada em atributos, responsabilidades, posturas comuns determinantes das suas identidades. O autor explica que os professores:

(...) são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são do povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter boas relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles, não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação, não devem exercer seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia, etc. (NÓVOA, 1999, p. 18)

Percebe-se o quanto são frágeis as condições de sustentação profissional do magistério. É uma categoria que, ao se constituir enquanto profissão, já é profundamente controlada pela sociedade. Os professores não podem assumir suas posições, não devem agir com total autonomia, sua influência na comunidade também apresenta limites. Na verdade, devem portar-se quase como sacerdotes, que se distinguem do povo, mas não são burgueses, não podem ousar, não podem extrapolar seus limites, nem devem expor seus desejos. Além do controle social, o professor deve desenvolver um autocontrole enorme, sendo isso de fundamental importância a fim de ter respaldo e ser respeitado pelos que estão ao seu redor. É como se transitasse em um terreno movediço, tentando afirmar-se enquanto indivíduo e enquanto profissional, tendo que se equilibrar em todas essas situações, não podendo revelar nem assumir suas identidades. Essa é a imagem que histórica e culturalmente foi sendo construída sobre o magistério e que, guardadas as proporções, permanece até hoje presente nas práticas cotidianas educativas. Na verdade, o professor, ao longo de sua vida profissional, vai construindo sua “identidade- máscara” de acordo com a imagem idealizada que dele era esperada. Bastos e Colla (1995, p.94) explicam que o professor:“(...) vai compondo sua identidade- máscara , no espelho de um estatuto moral modelador de virtudes e do caráter. A missão educacional, refletida no espelho, sutilmente sugeria não só um despreendimento material do ser humano, como a negação dos interesses pessoais de qualquer ordem ou natureza”

Esta imagem ideal e idealizada do professor é amplamente declarada nos discursos que circulavam na época. São materiais que dizem claramente o que a sociedade espera do professor, despertando para os diferentes papéis que deveriam ser

assumidos por eles. Assim, as escolas de formação pedagógica, a Revista do Ensino, os Boletins de Educação Rural da Secretaria de Educação e Cultura, as reportagens da imprensa local e a própria legislação dão o tom da missão grandiosa de recuperação do homem rural que cabia ao professor.

Para nos aproximarmos dessas pessoas, é preciso que conheçamos aspectos relevantes de sua formação. Considera-se formação aqui não somente os anos de escolarização, mas sim todo o conjunto de experiências vividas profissionalmente que permitem com que a identidade seja continuamente reconstruída dentro do cotidiano. A cada ano letivo que se inicia, o professor nunca é o mesmo, sua identidade está sempre se reestruturando, se reinventando, porque a vida e a escola também se transformam a todo instante. Segundo Nóvoa (1992, p.25):

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (...) A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal

A formação, portanto, é um processo contínuo, construído ao longo da existência, mas que adquire um significado especial nos anos de escolarização. Na verdade, a formação está intimamente relacionada ao processo de construção, desconstrução e reconstrução das identidades das pessoas. Quando dissemos que o professor nunca é o mesmo, que ele se transforma no interior das práticas cotidianas, queremos dizer que é a sua identidade que está se reinventando a todo o momento, dialeticamente. Por vezes, essas mudanças não são percebidas de imediato, é como se a pessoa precisasse primeiro aceitá-las, para depois assimilá-las e assumi-las, conseguindo, então, conviver com sua nova identidade, que jamais estará pronta ou totalmente construída. Assim, sendo a formação um aspecto essencial da identidade da pessoa, à medida que ela muda, a identidade também a acompanha. E Nóvoa identifica a complexidade que envolve o processo de construção de identidades, em que a pessoa precisa apropriar-se

de sua história de vida e este processo “necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.” (1995, p. 16)

Henry Giroux e Peter McLaren (1994, p.128) enfatizam o quanto o processo educacional vivido pelos professores ainda é pouco considerado nas pesquisas que tratam sobre a construção da identidade profissional docente. Destacam que os programas de formação dificilmente estimulam os alunos a construírem sua autonomia intelectual e profissional (1994, p.130) . Entretanto, é essa formação inicial que servirá de fundamentação possibilitando ao aluno entrar em contato direto com saberes próprios de seu novo mundo profissional, é ela que, em tese, deveria lhe oportunizar condições de melhor compreender as realidades que iria enfrentar. Entretanto, embora tenha a sua importância na construção da identidade docente, os programas de formação, sozinhos, não têm o papel de transformar as práticas pedagógicas a fundo.

A questão da formação profissional depara-se diretamente com a realidade vivida pelos professores, no enfrentamento das diferentes situações que se apresentam no cotidiano escolar. Assim, segundo Philippe Perrenoud, a profissionalização deve oferecer os fundamentos necessários, ou seja, as competências para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Mas são as vivências diárias que exigirão do professor que assuma determinadas posições, que desenvolva sua autonomia , faça escolhas que lhe pareçam as mais apropriadas a cada momento , enfrente desafios que surgem no dia-a-dia. Enfim, é essa realidade que lhe possibilitará “inventar suas próprias respostas” (1999, p.138), e, para isso, precisará buscar sempre novas referências que vão muito além das experiências e do aprendizado adquirido durante os anos de formação profissional. De acordo com este autor:

Aparentemente, todas as críticas do sistema escolar são concentradas no mesmo bode expiatório: a formação de professores, que é considerado demasiado curta, inadequada, inadaptada, insuficiente, antiquada. Mas ela não merece nem este excesso de honra nem esta indignidade! (...) A formação de professores não pode ser um “deus ex machina”, um meio miraculoso que permitiria ultrapassar os limites e as contradições do sistema. (PERRENOUD, 1999, p. 94-95)

Parece-me fundamental analisar em que medida a formação profissional colaborou ou não para que os futuros professores rurais estivessem preparados para

as realidades que iriam enfrentar. É preciso descobrir se a sua escolarização, de alguma forma, lhes permitiu conseguir, de fato, “inventar suas próprias respostas” diante das adversidades que iriam encontrar em seus caminhos.

Entretanto, também é relevante refletir um pouco mais sobre essas questões que vão além da esfera propriamente acadêmica e profissional. O que faz um professor escolher por um caminho e não outro? O que tem um peso maior na tomada de decisões profissionais? Como decide o que é e que não é conveniente fazer em sua sala de aula? Estamos falando de aspectos subjetivos, sem dúvida, construídos no dia-a-dia da sala de aula, mas que acompanham as trajetórias de todos nós, professores. Não se trata de mero empirismo, é muito mais do que isso, é algo que se identifica com a alma de um educador, com o desejo próprio de quem gosta de dar aulas. Perrenoud (1999, p.38) explica que: “Em variadíssimas situações, a ação do professor não é a concretização de um esquema codificado, de uma representação consciente do que ‘é conveniente fazer’ nesta ou naquela situação. Por quê? Porque o professor não tem na memória, no momento desejado, a receita certa no seu ‘livro de cozinha’ interior.”

Para Perrenoud, a noção de habitus, elaborada por Bourdieu:

“permite articular consciência e inconsciência, razão e outras motivações, decisões e rotinas, improvisação e regularidades. O habitus é a ‘gramática geradora das práticas’, o sistema de esquemas que orientam tanto a improvisação (na ilusão da espontaneidade) como a ação planejada, tanto a evidência como a dúvida metódica, tanto a invenção de novas estratégias como a concretização de idéias e receitas, tanto as condutas inconscientes ou rotineiras como as decisões. (Ibidem, p. 24)

A noção de habitus relaciona-se intimamente com o conceito de identidade profissional docente. É essa mistura de ações conscientes e inconscientes que determinam algumas escolhas, ao invés de outras. Perrenoud conclui: “A prática pedagógica de sala de aula não é a concretização de uma teoria, nem mesmo de regras de ação ou de receitas. Ela é mais do que isso, e a sua própria concretização está

subordinada ao funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões.”(Ibidem, p.40)

Estamos nos aproximando da alma deste trabalho: a construção das múltiplas identidades dos professores rurais. O contexto histórico e educacional do Estado aliado às trajetórias pessoais, à formação profissional, aos dispositivos discursivos divulgados vão, aos poucos, formando a composição de um quadro, no qual se misturam personagens, cenários e perspectivas. Enfim, é através do olhar a este quadro, em suas diferentes miradas, que será possível perceber-se melhor quem eram essas pessoas, as quais estamos buscando conhecer. O entrelaçamento de todos esses aspectos permite uma leitura do passado relacionada às realidades vividas pelos professores rurais do Estado.

A formação recebida é, muitas vezes, responsável pelas ações e omissões que acompanham o professor; em parte, a formação também é responsável pelo modo como este professor consegue perceber a sua realidade educacional e, ao mesmo tempo, pode auxiliá-lo a descobrir possibilidades de estimular a escolarização no local em que trabalha.

Até o final da década de 1930, não havia escolas normais rurais que se destinassem à preparação específica de professores para lecionarem nas regiões interioranas do Estado. 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, de alguma forma, atendesse mais diretamente aos interesses das populações camponesas. Essas escolas normais específicas para o professor rural acabavam constituindo-se em um dispositivo de controle das ações governamentais dirigidas ao meio rural. António Nóvoa (1992, p.16) explica que:

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma 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 são também um lugar de reflexão sobre

as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

Essas escolas procuravam oferecer aos futuros docentes saberes próprios do meio rural, capacitando-os com conhecimentos científicos necessários para o trabalho escolar.

Entretanto, tais iniciativas de criação de escolas normais rurais ainda estavam longe de resolver o problema da educação neste meio, haja vista a precariedade educacional de muitos docentes. Um exemplo disso está nas palavras de A. Carneiro Leão, que, em 1953, faz críticas à falta de uma formação específica para o magistério rural, denunciando as mazelas da educação neste meio, bem como o descompasso entre currículos escolares das escolas normais das cidades e as necessidades dos alunos que vivem fora delas.

O problema do mestre é indiscutivelmente dos mais graves. Sua solução ainda está longe. Os professores, mandados para o interior, estudaram na capital ou nas grandes cidades, cujos problemas são urbanos. Diplomaram-se em suas escolas, viveram com suas famílias nesses ambientes, aprenderam e praticaram por currículos organizados para as exigências da vida citadina. E não é tudo. Vão ensinar nos meios matutos e sertanejos, por programas manipulados na capital, cuja distribuição de matérias e cujos métodos preconizados só por descuido cogitam das necessidades e realidades da vida no interior. Sua aspiração é correr, seu pensamento está na cidade e na família distantes, seu sentimento é de hostilidade ao ambiente, sua atitude de aversão e de incompreensão ao meio que eles não compreendem e que, em retribuição com eles antipatiza. (LEÃO, 1953, p. 281)

E o autor prossegue em sua análise enfatizando o quanto os professores são impotentes para desenvolverem um bom trabalho no meio rural, chegando a afirmar que passam “incólumes” em suas trajetórias naquele meio. Mesmo considerando o quanto ele é enfático, dramático mesmo ao escrever, está mostrando uma realidade: os problemas cruéis que envolviam o ensino rural do país e especificamente as limitações dos professores como agentes difusores do ensino.

Os professores vivem alheios aos problemas com que se defrontam, à vida que os cerca, às necessidades que os circundam, ao destino e à felicidade dos alunos e da própria comunidade. São estranhos e estranhos querem permanecer. A área cultural apresenta antagonismos desconcertantes com a área de onde vieram. As necessidades e possibilidades do meio físico e social lhes são integralmente ignoradas. Incapazes de resolverem sequer um de seus problemas que preocupam aquela gente, de contribuírem para adaptá-la melhor ao ambiente natural, para melhor ajustá-la ao grupo, para melhorar a vida doméstica, para aumentar o bem estar geral, eles passam incólumes em suas trajetórias. (Ibidem p. 281)

Ainda sobre a questão da formação dos professores rurais, é relevante analisar um documento de 1953, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), escrito por Lourenço Filho, para uma publicação da UNESCO, especificamente o capítulo “La Formation des Maîtres Ruraux” (1953). Seu objetivo é justamente chamar a atenção dos educadores para os problemas da má formação de professores, especialmente dos professores rurais, e tentar encontrar respostas, procurando soluções para esta realidade. Essa publicação da UNESCO trata sobre a formação de professores rurais no Brasil e no México.

Embora o texto aborde o problema do ensino rural e da formação de professores em nível nacional, (há apenas uma referência específica ao Rio Grande do Sul) o material é um indicador do contexto social e rural vivido em todo o país nos anos 50.

Assim, defende a idéia da necessidade de uma formação especial para os professores que atuarão nos meios rurais. O papel do professor assim é evidenciado:

Lês maîtres constituent l'élément essentiel de tout système d'enseignement: c'est d'eux que dépend en grande partie le succès ou l'échec de l'instruction scolaire, notamment dans les campagnes. Lês maîtres ruraux doivent donc recevoir, dans un cadre rural approprié, une formation adéquate spécialement orientée vers l'étude du milieu rural et la pratique du service social. (FILHO, 1953, p. 10)³²

³² Os professores constituem um elemento essencial de todo o sistema de ensino. Deles depende, em grande parte, o sucesso ou o fracasso da instituição escolar, notadamente nas áreas rurais. Os professores rurais devem receber uma moldura rural apropriada, formação adequada e orientada para o mundo rural e para a prática do serviço social. [tradução minha].

O autor sustenta a afirmação que o Brasil sempre se preocupou com a educação dos professores rurais, mas não apresenta dados relevantes sobre o assunto. De qualquer forma, o final dos anos 40 e o início da década seguinte são vistos como momentos importantes de difusão de escolas primárias rurais, bem como de promoção de Escolas Normais Rurais, muitas vezes havendo uma parceria entre os Poderes Públicos e a Igreja Católica. Todavia, as dificuldades existentes no país são muitas, os professores são poucos, considerando-se a demanda de alunos espalhadas pelas inúmeras regiões rurais do território brasileiro. Estatisticamente, 48% dos docentes em exercício não têm um mínimo de formação pedagógica, variando a situação conforme cada região do país, evidentemente. Assim, a Região Sul é apresentada como sendo a mais rica e povoada, estando em vias de industrializar-se rapidamente. São Paulo já não tem mais nenhum professor leigo, ao passo que o Norte, Nordeste e Centro- Oeste do país apresentam no máximo 30% de seus docentes com algum nível de escolarização voltado para o magistério.

O Rio Grande do Sul é citado no texto ao serem analisados dados do censo de 1940 com relação aos níveis de alfabetização no país. Assim, o Estado aparece em uma posição favorável com relação à alfabetização, considerando-se o restante do país, uma vez que o nível de analfabetismo é de 25% nas cidades e 50% no meio rural.³³

Ao refletir sobre o papel da escola rural e de seus professores, Lourenço Filho dispõe que:

Pour certains, l'école rurale doit contribuer à élever le niveau de vie des populations paysannes, devnir le centre culturel du village. Le maître, destine à être le guide de la communauté rurale, doit se préparer à ce role em étudiant l'hygiène pratique, l'agriculture, les métiers artisanaux, les méthodes d'enquête sociale, etc. Il doit aussi pouvoir s'occuper de la lutte contre l'analphabétisme et de l'éducation des adultes dans son village.(Ibidem, p.11)³⁴.

³³ O autor enfatiza os profundos contrastes existentes entre as diferentes regiões do país, quanto ao número de escolas, equipamentos escolares e quanto à seleção, formação e remuneração dos docentes. A insuficiência de recursos explicaria as falhas no desenvolvimento do ensino nas regiões rurais. Conforme dos dados do Censo de 1940, 57% da população brasileira constituía-se de analfabetos, mas considerando-se a Região Sul, este índice cai para 42% e volta a subir para 50% no Norte, 58% na Região Leste, 67% no Centro- Oeste e 72% no Nordeste. (página 19)

³⁴ Por certo, a escola rural deve contribuir para elevar o nível de vida das populações camponesas, deve ser o centro cultural do vilarejo. O professor destinado a ser o guia da comunidade deve se preparar e estudar para ter conhecimentos de higiene, agricultura, artesanato, lazer, cooperativas,

Nessas palavras, ele define os significados da escola, ao mesmo tempo em que acentua o extremo envolvimento do professor no processo educacional rural. Quando destaca que a escola deve ser “o centro cultural do vilarejo”, vê-se a sua importância, talvez maior até que a própria paróquia local. Lá é aonde se transmitem e se constroem conhecimentos, lá é um lugar que deve ser freqüentado por todos, afinal os adultos também devem ter direito ao estudo. A escola é o centro de saber por excelência, representa o acesso ao conhecimento, a possibilidade de se adquirir uma cultura, por vezes distinta dos costumes rurais. Nela concentram-se eventos e festividades da comunidade. Não é incomum ouvirmos histórias em que a escola transforma-se em um teatro, ou em uma sala de cinema, quem sabe em um salão de bailes, em um local de exposição dos trabalhos dos alunos, em um centro de atendimento médico... Enfim, ela tem uma multiplicidade de funções na zona rural e deve procurar atender as necessidades da população, necessidades culturais, artísticas, sanitárias, entre tantas outras.

E quem vai conduzir essas populações, via de regra desassistidas, ao caminho do conhecimento? O professor, é claro, pois ele deve ser o guia da comunidade, entenda-se o guia como aquele que conduz, e, para tanto, deve receber uma moldura, deve ser lapidado para transformar-se neste ser que personifica, que incorpora as virtudes esperadas pela sociedade. Além de tudo isso, o professor é também um lutador, um guerreiro, como se estivesse em uma cruzada e sua batalha era contra o maior inimigo: o analfabetismo. Assim, se conseguisse contribuir para trazer melhorias às populações e eliminar o analfabetismo, poderia considerar-se um vencedor.

E sobre a questão da ambientação do professor à comunidade rural, o autor acredita na necessidade de recrutamento de docentes oriundos dessas mesmas comunidades, tendo em vista a sua natural adaptação a sua região de origem. Tendo em vista a precariedade do ensino rural que se limitaria à alfabetização e conhecimentos básicos de cálculos, as próprias pessoas do campo teriam condições de ensinar aos alunos. Não se pode negar que é uma solução simplista que não atenta para os problemas maiores, restringindo os conhecimentos às populações camponesas, como se

métodos de pesquisas sociais para assim poder colaborar na luta contra o analfabetismo e na educação dos adultos. [tradução minha].

para eles bastassem somente saberes elementares. É uma forma de menosprezo ao homem do campo. (p. 11)

Enfim, propõe uma série de medidas para alcançar-se as melhorias no meio rural, entre elas:

Reforma do regime agrário existente

Incentivos à produção agrícola

Desenvolvimento de crédito fundiário

Melhorias nas vias de comunicação e dos serviços de assistência

Educação de jovens e adultos analfabetos

Criação de missões rurais equipadas com métodos modernos

Melhora das instalações escolares

Construção de casas para professores rurais

Organização do ensino normal com planos regionais com condições próprias para cada região

Ao analisar-se tais soluções, percebe-se que situam-se em uma perspectiva muito idealizada, algumas delas talvez até nos soem um tanto ingênuas, pois contrariam interesses políticos e econômicos das elites dominantes do país, especialmente a alternativa de reforma agrária e maior democratização da terra. De qualquer forma, em todas as medidas apontadas, a atuação e o incentivo do Estado se fariam presentes, a ele caberia o custeio de todas as iniciativas propostas.

Várias sugestões propõem alterações profundas no contexto agrário do país, por exemplo, o desenvolvimento do crédito fundiário e a necessidade de melhorias nas vias de comunicação e assistência. Enfim, são medidas de grande relevância, mas há aquelas que se referem especificamente à educação rural, que indicam a necessidade de melhorias nas instalações escolares e, ao mesmo tempo, destacam a importância de se qualificar os professores. Tais soluções, entretanto, dificilmente encontrariam respaldo na realidade brasileira dos anos 50, quando se investia muito mais na cidade, no urbano, pois é lá que o país industrializava-se e modernizava-se. A tendência era a ordem econômica esquecer os problemas rurais, concentrando os interesses para as necessidades urbanas. Disso tudo se conclui que a sociedade brasileira sabia, pelo menos em tese, o que precisava ser feito em favor da educação rural, faltava, por outro

lado, vontade política de defender e pôr em prática as melhorias necessárias para as populações que viviam afastadas das cidades.

Com relação ao ensino normal rural, os dados indicam que não havia um número suficiente dessas escolas de preparação ao magistério. Mesmo no Rio Grande do Sul, tais estabelecimentos de ensino foram responsáveis pela formação de alguns professores rurais, outros tantos estudaram em cidades e não se pode esquecer da quantidade de professores com um mínimo de escolarização, sem formação didática e pedagógica alguma, baseando suas práticas educativas apenas no empirismo. As entrevistas realizadas denotam exatamente esta realidade, como veremos no capítulo seguinte.

Diante deste quadro da precária formação pedagógica para o meio rural no país, o Rio Grande do Sul investe nas primeiras escolas normais rurais do Estado logo no início da década de 1940. Elas resultam de uma iniciativa em que a Arquidiocese de Porto Alegre e o Governo do Estado se unem para efetivá-las. São escolas que se diferenciam das escolas normais das cidades, justamente por oferecerem uma formação específica para o magistério rural. É algo até então inédito, uma iniciativa pioneira entre Estado e Igreja que serviria de parâmetro para as outras escolas normais rurais que se desenvolveriam nos anos seguintes.

A Revista do Ensino, que preocupava-se em publicar notícias referentes à educação rural, traz uma reportagem sobre a primeira escola normal rural do Rio Grande do Sul, escrita por Gaspar Ochôa, em abril de 1941:

No Brasil, uma fração valiosa da população escolar jaz nos rincões afastados (...). As referências do Ensino Rural atraem justas simpatias. A grandeza da economia nacional está na evolução dos quadros humanos. É confortante a notícia da primeira escola normal rural, que é uma iniciativa do Arcebispo Metropolitano que recomenda aos Irmãos Maristas a tarefa de plantarem este marco para o ensino no RS. A escola terá que resolver problemas complexos não apenas para o ensino, mas principalmente para a comunidade. Compete a ela investigar o meio para poder orientar, preparar o homem para poder dominá-lo economicamente. (Revista do Ensino, abril de 1941, p.213)

O relatório do Governo do Estado para a Assembléia Legislativa referente ao período de 1938 a 1943, refere-se às escolas normais rurais que iniciavam suas atividades no Rio Grande do Sul.

Fiscalizadas e subvencionadas existem três escolas normais rurais preparando professores especializados para o ensino nas zonas agrícolas:

Porto Alegre – Escola Normal da Arquidiocese

São Luiz Gonzaga – Escola Normal de Cerro Azul

Caxias – Escola Normal Murialdo (Relatório do Governo do Estado do Rio Grande do Sul à Assembléia Legislativa referente aos anos de 1938-1943, p.14)

Esta associação entre a Igreja e o Estado do Rio Grande do Sul nos remete a algumas reflexões. Que interesses teria a Igreja em difundir o ensino rural? Por que o Estado aceitou a interferência da Arquidiocese de Porto Alegre e não tomou para si a responsabilidade de organizar as primeiras escolas normais rurais?

Acredita-se que essas ligações entre o Estado e a Igreja no plano do ensino rural sejam determinantes para compreensão do significado e importância do professor rural e seu trabalho junto às comunidades do interior. A influência da Igreja e seus discursos formadores certamente difundiram concepções acerca do papel do professor, a própria noção de vocação para o magistério, encarando-o menos como uma profissão e mais como um sacerdócio, a valorização de parâmetros culturais rurais sob a visão do Catolicismo são exemplos das relações que se estabelecem entre Igreja e educação rural. Enfim, pode-se dizer que a construção das identidades dos professores também era mediada pela Igreja e por todos os seus discursos formadores de uma moral e ética cristãs. Dessa forma, as primeiras escolas normais rurais mantinham estreitas relações com a Igreja, pois ela foi sua grande promotora e incentivadora, nada mais natural que todos esses valores cristãos fossem amplamente difundidos, fazendo parte da formação dos alunos que seriam os primeiros professores gaúchos a terem uma formação específica para o magistério rural. Além disso, provavelmente as preocupações com a nacionalização do ensino, com a formação pedagógica e com o êxodo rural também aproximaram a Arquidiocese de Porto Alegre e o Governo do Estado nessa iniciativa.

É importante considerar que a relação de proximidade sempre existiu entre a Igreja e as pequenas comunidades rurais. Assim como a figura do padre era uma referência pois ele representava uma autoridade moral, um exemplo de conduta e de postura adequadas, o professor, de certa forma, também assumia esse papel junto às comunidades.

Por outro lado, não se pode esquecer o interesse dos setores da Igreja nos assuntos educacionais diante do Movimento da Escola Nova, pois se o acesso à educação realmente se tornasse público e gratuito a todos os brasileiros, seria o fim das escolas privadas e das escolas comunitárias, as quais a Igreja, via de regra, tinha um maior controle. Romanelli (1998, p.144) esclarece que as disputas entre os defensores da Escola Nova e a Igreja não se resumiam às questões religiosas, mas envolviam questões políticas e econômicas:

O perigo representado pela escola pública e gratuita consistia não apenas no risco de esvaziamento das escolas privadas, mas consistia sobretudo no risco de extensão de educação escolarizada a todas as camadas, com evidente ameaça para os privilégios até então assegurados às elites. Insurgindo-se contra as reivindicações do movimento reformador, a Igreja Católica tomou o partido da velha ordem e, com isso, da educação tradicional.

Assim, a Igreja envolve-se diretamente com o ensino rural, sendo a responsável pela criação das primeiras escolas normais rurais no Rio Grande do Sul e, posteriormente, por tantas outras que surgem em diferentes regiões do Estado.

Na verdade, percebe-se o interesse da Igreja em difundir a escolarização por todo o Rio Grande do Sul, mas essa educação não poderia ser laica, como propunha o Escolanovismo, ao contrário, teria que ser fundamentada em valores cristãos, na moral católica, nos ensinamentos da Bíblia, sendo que tudo isso deveria estar presente no currículo escolar.

Com o objetivo de unificar a formação de professores em todo o território nacional, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), através da Lei Orgânica de 1946, estabeleceu um plano geral de estudos, prevendo um currículo mínimo para todas as Escolas Normais Rurais do país. Conforme Áurea Prado (1964, p.308):

Sob esse critério, o ensino normal compreende dois ciclos: o primeiro forma regentes de ensino primário, em cursos normais regionais, de estrutura flexível, para conciliar-se com os interesses da zona a que devam servir, 'de sentido nitidamente agrícola, como de economia extrativa, ou ainda de atividades peculiares às zonas do Litoral'; o segundo, professores primários, em três anos de estudo e em dois tipos de estabelecimento: instituto de educação e escola normal

A autora explica as peculiaridades dessas escolas normais, destacando o papel da "iniciativa privada", representada por setores da Igreja Católica, como a propulsora do surgimento de tais estabelecimentos de ensino. Apresenta uma idéia do que seria a estrutura curricular das primeiras escolas normais rurais:

Diferenciadas as escolas primárias dos centros urbanos das situadas em núcleos rurais, cogita-se, para estas, da formação específica do professor. São as escolas normais rurais, introduzidas pela iniciativa privada e postas em regime de oficialização – tipo de escola que, logo depois, se vem a instalar no Estado. Configuradas no âmbito dessa especialidade, somam ao estudo de matérias de cultura geral, desdobrado em quatro anos e complementado por assuntos e práticas de agricultura, e de matérias relacionadas com a educação e integrantes do curso técnico- pedagógico com um ano de duração e prática docente. (Ibidem, p. 308)

A década de 1950 é responsável pela expansão das escolas normais rurais pelo Estado. O Boletim de Ensino Rural da SEC, em 1956, publicava os nomes dessas escolas, sua localização, quem as dirigia, quantos alunos as freqüentavam e a que sexo eram destinadas.

QUADRO N°7

ESCOLAS NORMAIS RURAIS RS (1956)

LOCALIDADE	NOME	DIREÇÃO	ALUNOS	FREQÜÊNCIA
Três de Maio	Dr. Hilário Ribeiro		Feminino	59
Sarandi	Sta. Gema Galzani	Sagrado Coração s	Feminino	60
Cerro Largo	La Salle	Irmãos Maristas	Masculino	122
Cerro Largo	Nossa Sra. Encarnação	Irmandade Amor Div	Feminino	83
Ijuí	Assis Brasil	Capuchinhos	Misto	95
Sta. Cruz do Sul	Professor Alho	Oficial	Misto	121
Ana Rech	Murialdo	Padres Josefinos	Masculino	60
Osório	Osório	Oficial	Misto	117
Total				717

FONTE: Boletim de Educação Rural referente ao ano de 1956, p.201

Logo no ano seguinte, 1957, surgem mais duas escolas normais rurais, conforme o relatório do Governo do Estado daquele ano: “Funcionam no RS 10 escolas normais rurais, sendo 2 oficiais e 8 mantidas por entidades particulares com matrícula total de 806 alunos dos quais 175 receberam em 1957 diploma de professores do ensino primário rural.” (Relatório do Governo do Estado à Assembléia Legislativa referente ao ano de 1957, p.86)

Os dados apresentados suscitam questionamentos sobre a expansão do ensino rural no Estado. Primeiramente, quanto à localização geográfica, vê-se que a região da campanha não abrigava, em 1955, uma única sequer escola normal rural. É estranho,

tendo em vista que o Plano de Educação Rural³⁵, transformado em Lei em 1954, previa que as regiões de fronteira fossem privilegiadas na instalação dessas escolas. As entrevistas realizadas com professoras que lecionaram nas áreas rurais dos municípios de Pelotas e Canguçu evidenciam a dificuldade de acesso à escolarização, pois nenhuma delas havia estudado em Escola Normal Rural e apenas uma chegou a formar-se como professora primária, pois estudou em uma escola normal em Canguçu.

O Noroeste do Estado, fronteira com a Argentina, foi a região mais beneficiada, pois das oito escolas normais rurais, quatro concentravam-se nessa região, sendo que no município de Cerro Largo havia duas dessas instituições. A escola de Osório provavelmente pretendia abarcar toda a região do litoral norte, bem como as áreas serranas e próximas à capital também. As escolas de Santa Cruz do Sul e Ana Rech tinham uma localização estratégica, pois estavam próximas de comunidades rurais colonizadas por imigrantes alemães e italianos.

Outro aspecto que merece destaque, refere-se aos vínculos institucionais dessas escolas normais, apenas duas eram públicas, sendo as outras administradas por diferentes ordens religiosas. Excetuando-se a Escola La Salle, as públicas são as que mantinham o maior número de alunos e eram mistas também. Aqui percebe-se o quanto a ação privada se faziam mais presente que o papel do Estado. Este, comumente, se restringia ao discurso mas, na prática, permitia as interferências da iniciativa privada no desenvolvimento educacional.

É importante ainda destacar o número restrito de professores formados nessas escolas normais rurais, considerando-se, mais uma vez, a quantidade de habitantes do meio rural na década de 1950, muitas delas crianças em idade escolar.³⁶

No Boletim de Educação Rural da SEC, de 1956, aparece em detalhes o conteúdo de um convênio firmado entre a Secretaria de Educação e Cultura e a Escola Normal Rural de Ana Rech, que tinha a direção de Padres Josefinos, estabelecendo as diretrizes e as normas estaduais para o funcionamento desta escola. Primeiramente, esta escola deveria se organizar tendo como referência a escola normal rural considerada padrão do Estado, que acredita-se fosse a Escola de Osório, tendo em vista que era pública, mista e tinha um bom número de alunos matriculados. Assim, a Escola Normal de Ana Rech

³⁵ Para maiores informações sobre o Plano de Educação Rural, retornar ao capítulo 2, p. 74-80.

deveria manter o curso específico para formação de professores, bem como cursos primário e médio agrícolas, sendo todas as atividades escolares orientadas e fiscalizadas pela Secretaria de Educação e Cultura. Da mesma forma, os currículos e programas escolares deveriam passar pela aprovação da SEC que colocaria na escola um professor-fiscal para orientar e inspecionar de perto todo o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição. Como trata-se de uma escola de uma região de colonização italiana, o Estado exigia que os professores de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil fossem brasileiros natos. Mais uma vez é a preocupação com a nacionalização do ensino que se intensifica nesse tipo de região. A escola poderia contar com o auxílio financeiro do Estado, desde que mantivesse um mínimo de quarenta e um máximo de sessenta alunos. Com relação ao ensino da Religião Católica, o Estado assegura que a Escola organize-se e oriente seus alunos conforme lhe pareça o mais apropriado. É possível que este convênio entre a Secretaria de Educação e Cultura e a Escola de Ana Rech não fosse um caso isolado, ou seja, talvez as normas para o funcionamento dessas escolas normais rurais privadas fossem as mesmas, todas devendo ter como referência a escola normal rural pública, considerada como o padrão do Estado: a Escola de Osório³⁷.

O Decreto nº 1812, de maio de 1951, dispõe sobre a organização do ensino normal rural no Rio Grande do Sul. É importante analisarmos o que compreendiam os currículos para os cursos dessas escolas, que tinham uma duração de quatro anos.

QUADRO Nº 8

CURRÍCULO DAS ESCOLAS NORMAIS RURAIS

<u>Primeira Série:</u>
Português
Matemática
Ciências Naturais

³⁶ Consultar capítulo 1. p. 36 e capítulo 2, p. 57, referentes à distribuição populacional nas zonas urbana e rural no país ao longo do século XX.

³⁷ Em uma das entrevistas, o professor Heitor, ex aluno da Escola Normal Rural de Osório relata aspectos importantes do cotidiano vivido na escola, conforme a sua visão de aluno, ver capítulo 4.

Geografia do Brasil
História do Brasil
Cultura Artística
Economia Doméstica
Agricultura Geral
Zootecnia Geral
Práticas Agrícolas, Zootécnicas e de Oficinas
Educação Física
Música e Canto

<u>Segunda Série:</u>
Português
Matemática
Ciências Naturais
Geografia do Brasil
História do Brasil
Cultura Artística
Agricultura Especial
Zootecnia Especial
Moléstias dos Animais Domésticos
Higiene Rural e Educação Sanitária
Educação Física
Práticas Agrícolas, Zootécnicas e de Oficinas
Música e Canto
<u>Terceira Série:</u>
Português
Matemática
Geografia e História Geral

Cultura Artística
Biologia Geral e Educacional
Psicologia Geral e Educacional
Didática e Prática do Ensino Primário Rural
Física e Química aplicadas à Agricultura
Horticultura
Indústrias Rurais
Práticas Agrícolas e de Industriais
Educação Física
Música e Canto

<u>Quarta Série:</u>
Português
Matemática
Administração Escolar
Psicologia Educacional
Administração Escolar
Psicologia Educacional
História e Filosofia da Educação
Didática e Prática do Ensino Primário Rural
Puericultura e Primeiros Auxílios
Sociologia Rural
Economia e Administração Rural
Horticultura
Práticas Agrícolas
Educação Física
Música e Canto

Fonte: Decreto-Lei nº 1812, maio de 1951, p.693

Na verdade, o que a Lei apresenta não é propriamente o currículo das escolas normais rurais, é apenas uma listagem dos conteúdos das quatro séries do ensino e, portanto, não possibilita um conhecimento efetivo do currículo escolar dessas escolas. Antônio Flavio Moreira e Tomaz da Silva (1994, p.7-8) analisam o significado do currículo escolar da seguinte forma:

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos. (...) Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais, particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Popkewitz (1994, p. 185) também reflete sobre as relações que se estabelecem entre a escola, a aprendizagem e a idéia de currículo:

Nas escolas aprende-se não apenas sobre o que fazer e o que conhecer. Aprender gramática, ciências ou geografia é também aprender disposições, consciência e sensibilidades em relação ao mundo que está sendo descrito. Minha ênfase no conhecimento curricular está dirigida a vincular nossas formas de falar e raciocinar – as formas pelas quais nós ‘dizemos a verdade’ sobre nós mesmos e sobre os outros – com questões de poder e regulação.

De acordo com essa visão, o conhecimento curricular das escolas normais certamente vai muito além de uma apreciação de listagens dos conteúdos previstos para as diferentes séries do ensino normal. Conhecer a estrutura curricular dessas escolas

significa chegar mais perto das relações entre a formação profissional e a construção das identidades dos futuros professores. Há uma visível tendência à cientificação na formação do professor, coerente com os discursos que defendem os ideais de progresso e modernidade alcançados através da ciência. Além dos saberes indispensáveis a qualquer aluno, o currículo do magistério rural deveria contemplar conhecimentos do mundo rural, buscando qualificar a relação do homem com o seu meio, é assim que estudam Química e Física aplicadas à agricultura, Economia e Administração rural, Biologia Geral e Educacional, entre outras disciplinas. Enfim, são os padrões, são as novas conquistas da ciência que se fazem presentes nos paradigmas curriculares procurando garantir a capacitação do professor para melhor interagir com o meio rural.

Observa-se que a Língua Portuguesa e a Matemática, talvez por serem considerados saberes mais nobres e indispensáveis, preponderam em todas as séries escolares, todavia não se sabe qual era a carga horária semanal das disciplinas. Dessa forma, fica difícil avaliar a importância de cada uma delas dentro do cenário que compreende o conjunto das disciplinas.

Outro dado relevante, é a atenção dispensada ao ensino da História e Geografia do Brasil. Tais disciplinas constam nos dois primeiros anos do curso, enquanto que a História e a Geografia de outras partes do mundo estão previstas apenas para o terceiro ano. A preocupação com os ideais de nacionalismo parece estar sempre presente em tudo o que diz respeito à educação rural, nos currículos que preparavam a futuro professor, na distribuição de escolas pelo Estado... Era fundamental que o professor fosse uma cidadão que cultivasse valores nacionais, mas isso só não bastava, deveria dominar a Língua Portuguesa, conhecer a História e Geografia do país, saber quem foram os heróis da pátria, as circunstâncias envolvendo guerras e conflitos, localizar pontos geográficos, caracterizá-los, nomear os rios, os acidentes geográficos, saber as capitais, diferenciar as regiões do país... Acreditava-se que o professor identificado com a cultura nacional estaria mais preparado para transmitir esses saberes e conseguiria divulgar esses aspectos culturais aos alunos com maior êxito, colaborando, assim, para a construção da sua cidadania.

As escolas tinham o objetivo de formar professores que iriam lecionar no meio rural, para tanto era imprescindível que oportunizassem o contato com saberes próprios dessa realidade, ou seja, uma formação docente rural exigia que o aluno se apropriasse de

conhecimentos que extrapolavam as necessidades profissionais do magistério urbano. Mas, por outro lado, era igualmente importante que o currículo contemplasse disciplinas comuns a qualquer escola normal. Então, há uma mistura de disciplinas, distribuídas ao longo dos quatro anos e o objetivo final era a formação de docentes habilitados a lecionar tanto em áreas rurais quanto urbanas.

Assim, os alunos deveriam apropriar-se de uma grande quantidade de conhecimentos, além da Matemática, Português, Geografia, etc. Higiene e Sociologia, por exemplo, inseriam-se no currículo escolar, instrumentalizando e preparando o futuro professor para o trabalho nas escolas rurais.

Desde o início, existe a preocupação com a capacitação rural, disciplinas específicas como Agricultura, Zootecnia Geral, Economia Doméstica, acompanhadas de aulas práticas integram a estrutura curricular a partir do primeiro ano do curso. Nos anos seguintes, permanecem as disciplinas de Agricultura, Zootecnia, acompanhadas de Higiene Rural, Educação Sanitária, saberes considerados indispensáveis para o professor, pois a mentalidade vigente imaginava a existência de carências higiênicas e sanitárias entre as populações rurais. No terceiro ano, aparecem, pela primeira vez, as disciplinas de Didática e Prática do Ensino Primário, Física e Química aplicadas à Agricultura, Horticultura e Indústrias Rurais. É interessante essa preocupação de integrar a ciência conforme as necessidades do meio rural, é uma forma do conhecimento adquirir um sentido próprio, vinculando-se às exigências sociais locais. Assim, a Química e a Física, por exemplo, deixam de ser saberes estanques, desligados do cotidiano e da realidade e assumem uma outra posição, colaborando para busca de melhorias, tornando-se úteis ao dia-a-dia das pessoas.

O programa curricular também não descuida das disciplinas artísticas, pois Música e Canto estão presentes em todas as séries e a Cultura Artística está prevista para as três primeiras séries do curso.

Embora o programa parecesse se preocupar com a formação rural, é interessante observar que até no último ano, em termos quantitativos, prevalecem as disciplinas de caráter mais geral, comuns a todas as escolas normais, acrescidas dos conhecimentos específicos do mundo rural.

Nota-se um equilíbrio na distribuição de disciplinas, afinal não se poderia formar professores com conhecimentos limitados ao mundo rural, isso implicaria em uma

formação profissional precária, pois se viessem lecionar em cidades, tais saberes seriam de pouca utilidade real. Assim, o curso procurava contemplar saberes curriculares básicos, conhecimentos específicos de Psicologia, Filosofia, Sociologia e História relacionados à educação e não descuidava do preparo rural, que, em tese, era o objetivo principal dessas escolas. Se considerarmos todas as disciplinas específicas rurais, desde os conhecimentos básicos de Agricultura e Zootecnia, até os de Educação Sanitária, Indústrias Rurais, aliados aos conhecimentos didáticos, conclui-se que o aluno deveria sair da escola com um bom preparo para enfrentar as adversidades do meio em que iria trabalhar, fato que nem sempre encontrava respaldo na realidade³⁸.

O Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional (CPOE), de 1951, apresenta um programa de Psicologia para as escolas normais rurais, disciplina prevista para os terceiros e quartos anos do curso. Primeiramente, o documento expõe os motivos pelos quais a Psicologia deveria se fazer presente na estrutura curricular escolar.

A inclusão da Psicologia em qualquer curso de estudos em grau acima do primário, geral ou especializado, além da significação cultural, teria indubitavelmente real importância prática dadas as contribuições desta ciência aos mais variados campos das relações humanas, nas quais a compreensão da personalidade e os ajustamentos individuais são garantias de êxito.(Boletim do CPOE, 1951, p. 111)

A seguir, o texto analisa a importância da Psicologia na formação do professor: “Todo trabalho e situações da escola envolvem problemas psicológicos que exigem recursos de interpretação. Impõe-se ao professor a compreensão da personalidade da criança, passo inicial para qualquer modificação educativa que se pretenda efetivar (...)”(Ibidem, p. 111)

Enfim, percebe-se que, entre os objetivos da disciplina, estavam a preparação do futuro professor no sentido de valorizar e conhecer o ambiente em que estava inserido para desenvolver seu trabalho.

³⁸ Para elucidar melhor essas questões, ver as entrevistas, no capítulo 4, principalmente as entrevistas dos professores Heitor e Heireta.

O professor de Psicologia que vai ensinar a interpretar a personalidade como uma totalidade complexa, nas suas relações com o mundo natural e social em que vive, deve, conseqüentemente, saber que não poderá concorrer para o desenvolvimento psíquico de seus alunos se ignorar os vários meios em que atuam. Particularmente, o interesse do professor de Psicologia se voltará para o aluno no ambiente escolar e para as influências que esse ambiente exerce efetivamente ou pode exercer na sua formação.(Ibidem, p. 114)

Como as escolas normais rurais não conseguiam formar um número suficiente de docentes para atender as necessidades escolares da população rural e também considerando as pessoas que já exerciam o magistério rural, mas sem habilitação adequada, surgiram cursos intensivos de capacitação profissional que visavam instrumentalizar mais rápido os professores que tinham um mínimo de escolarização.

O relatório do governo do Estado, de 1951, dispõe sobre essa situação:

Em vista do número crescente de escolas rurais e existência apenas de 4 escolas normais a formarem turmas numericamente insuficientes de professores criaram-se cursos intensivos para especialização rápida de professores contratados para atenderem às escolas já distribuídas pelo interior do Estado. O curso se desdobra em quatro períodos com o mesmo programa do curso normal regular. Em 1951, na Escola Técnica de Agricultura de Viamão funcionaram dois estágios, com 144 alunos, sendo 94 aprovados e 9 ficaram dependendo de uma matéria. (Relatório do Governo do Rio Grande do Sul à Assembléia Legislativa, referente ao ano de 1951, p.69)

O Decreto nº 1784, de janeiro de 1951, regulamenta a organização desses cursos que aconteceriam nas férias, durante quatro anos, compreendendo, a cada período, um mínimo de quarenta dias de aulas, funcionando em regime de internato. Para freqüentá-lo, o candidato deveria ter completado o primeiro ciclo de estudos, ou seja, o curso ginásial. Todavia, a lei prevê a possibilidade de inscreverem-se pessoas que não possuíam diploma de conclusão do curso ginásial, desde que se submetessem a uma prova de conhecimentos básicos. Na realidade, acredita-se que muitos professores leigos faziam o curso, pois era uma maneira do Estado proporcionar-lhes uma formação, ainda que rápida

e talvez não tão aprofundada, mas assim, de alguma forma, se pretendia padronizar o ensino rural no Rio Grande do Sul.

A legislação, através de outro decreto, explicita os conteúdos que compreenderiam o curso intensivo de férias para o magistério rural:

QUADRO Nº 9

CURRÍCULO DOS CURSOS INTENSIVOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES RURAIS

<u>I – PARTE GERAL E PEDAGÓGICA</u>
Português
Psicologia Educacional
Sociologia Rural
Metodologia Geral e Aplicada
Administração Escolar
Puericultura e Primeiros Socorros
Educação Sanitária
Desenho e Artes Aplicadas
Educação Física
Canto Orfeônico
Prática do Ensino Primário Rural

<u>II – PARTE TÉCNICA:</u>
Agricultura Geral
Agricultura Especial
Zootecnia Geral
Zootecnia Especial

Horticultura
Higiene Rural
Moléstias dos Animais Domésticos
Indústrias Rurais
Economia e Administração Rural
Práticas de Campo, Indústrias e Oficinas

Fonte: Decreto nº 1784 de 29 de janeiro de 1951, p.680.

Nesta listagem de disciplinas, condensam-se aquelas consideradas indispensáveis para a formação do magistério rural. Chama a atenção o fato do programa não contemplar conteúdos de Matemática, História, Geografia, ao passo que nas escolas normais rurais esses saberes ocupam uma posição de destaque ao longo dos anos. Disso tudo, se conclui que esses cursos intensivos tinham um caráter muito mais prático do que teórico e objetivavam oferecer conhecimentos básicos relativos à vida rural, sem uma maior preocupação com as disciplinas dos cursos normais regulares.

Observa-se que esses cursos intensivos, diferentemente das escolas normais rurais, tinham o objetivo específico de capacitar e habilitar professores destinados ao meio rural exclusivamente, pois é significativa a ausência de disciplinas do currículo básico das escolas normais. Vê-se que os conhecimentos oferecidos instrumentalizavam o docente a lecionar apenas no meio rural. É bem provável que alguém com formação pedagógica restrita a esse curso enfrentasse maiores dificuldades em trabalhar no meio urbano, pois lhe faltaria o domínio das disciplinas essenciais previstas nos currículos escolares. O curso apresenta-se muito mais técnico, prático, voltado às necessidades rurais e limitado quanto ao desenvolvimento da cultura geral dos professores.

A Revista do Ensino de maio de 1954 traz um artigo intitulado “Escolas Rurais” , escrito por Cornelius Jacobs, orientador de educação rural do município de Uruguaiiana, em que analisa a dificuldade de formação de professores rurais e a conseqüente necessidade de contratações pelo Estado de professores leigos, mas que deveriam assumir o compromisso com os cursos de férias de formação pedagógica rural.

Como todos sabemos, vem a administração do Rio Grande do Sul se empenhando, nos últimos anos, na construção de uma larga rede de prédios rurais (...)

Problemas diversos, entretanto, se opuseram à imediata concretização dos objetivos visados. Podemos citar como sendo o de maior relevância, o provimento dessas escolas por professores formados em escolas normais rurais.

Vendo o Sr. Secretário de Educação e Cultura que, no recrutamento de professores titulados que se efetuasse, seriam eles em número insuficiente para prover as novas escolas, resolveu, em 1949, admitir mediante contrato, elementos não diplomados, desde que se submetessem, com êxito, a cursos intensivos de formação pedagógica e especialização rural, ministrados nas férias.

Talvez pergunte o leitor: - Afinal, qual o motivo, a finalidade (...) que levam a incrementar o ensino rural e a exigir dos respectivos professores um curso de especialização agrícola além do pedagógico? – Eis, em poucas palavras, uma síntese da conclusão a que chegaram sociólogos e educadores que estudaram o problema da educação do nosso homem rural: A educação destinada às populações rurais, que não dê a consciência da terra, de sua terra, não prepare a sociedade para defender-se das dificuldades do ambiente natural (...), não o ensine a elevar o ambiente natural e moral de seu lar, não lhe ofereça as possibilidades de defender a saúde, de incrementar o vigor físico, de socializar-se, de recrear-se, de participar da civilização do seu tempo no seu meio – não merece o nome de EDUCAÇÃO. (Revista do Ensino, maio de 1954, p.67)

Neste texto, percebe-se o quanto a formação rural dos docentes, mesmo que de forma intensiva, consistia uma necessidade para o ensino rural no Estado. O autor atribui o sucesso pedagógico à formação do magistério rural, portanto o professor deveria agir como um colaborador para que essas populações permanecessem em suas atividades originais, e tivessem acesso aos conhecimentos científicos necessários para buscarem melhorias em suas vidas.

Assim, os cursos de férias visando a formação pedagógica dos professores tinham o objetivo de capacitar os docentes, através de um currículo voltado às necessidades do meio rural. É uma situação que pretende resolver o problema da falta de profissionais

proporcionando habilitação adequada. Contratavam-se pessoas sem formação³⁹ específica, desde que assumissem o compromisso de fazerem o curso de férias para o magistério rural.

No seu livro autobiográfico *Memórias de um professor rural*, Roberto Stertz Filho, (1984), um professor rural filho de imigrantes alemães, relata como tomou conhecimento desse curso e o realizou:

Até nesta época (1949) fui praticamente autodidata. Não havia feito nenhum curso especial para professor. Mas, eu estava sempre com muita vontade de me aperfeiçoar e atento a alguma chance que surgisse. Em 1948, tinha sido instituído o Ensino Rural no Rio Grande do Sul (...). Construídos os prédios escolares, criados os cargos de professores rurais, era preciso encontrar candidatos. Para este fim, instituíram um curso Intensivo de férias na Escola Técnica de Agricultura, em Viamão. Tinha duração de sessenta dias úteis ao ano, nos meses de férias de verão, durante quatro anos. Mas pouco foi publicado. Fiquei sabendo por acaso e em cima da hora. Numa quarta-feira, no início do mês de janeiro de 1950, recebi a visita da Inspetora de Ensino Municipal, que veio me avisar de que ia acontecer um concurso para o Magistério Rural. É o que eu sonhava há tempo. Tinha só dois dias para me virar.(...) (STERTZ, 1984, p.51)

Pelo relato do professor Roberto Stertz, observa-se que, na verdade, esse concurso, que tanto o entusiasmou, era o exame que o candidato que não tivesse o diploma de curso ginásial deveria se submeter, como condição para a realização do curso intensivo de capacitação profissional. Ele prossegue descrevendo, em detalhes, a prova que fez:

Veio a redação: carta a um amigo, na segunda pessoa do presente, dizendo do que pretendia fazer na Escola Rural. Foi água na roda do meu moinho. Nem fiz rascunho. Eu poderia repetir por completo a tal carta que iniciei assim: 'Prezado amigo José. Talvez ficarás admirado em receber a minha carta, aqui de Porto Alegre, onde estou participando de um concurso para ingressar no Magistério Rural...' Isso faz mais de trinta anos. Seguiram-se as questões de Português, que para mim foi barbada . Eu já havia feito

³⁹ A entrevista da professora Anita, no capítulo 4, revela em detalhes o cotidiano vivido durante os quatro anos do curso de férias para o magistério rural.

prova igual um pouco antes, em Santa Cruz do Sul, para ser professor supletivo, hoje MOBREAL. Fui dos primeiros a entregar a prova. À tarde, foi a prova de Matemática e sábado pela manhã de Estudos Sociais. Terça, à tarde, receberíamos os resultados (...) (Ibidem, p.52)

A prova parece ter sido fácil para o professor, possivelmente, por ele ser uma pessoa identificada com o meio rural e também porque o magistério não era uma novidade para ele, já exercia o trabalho como professor rural, apenas precisava do reconhecimento oficial do Estado, que lhe garantiria maiores benefícios. O professor relembra como foi o desenvolvimento do curso em Viamão:

Foi marcado o dia 21 de janeiro de 1950 para o início do curso em Viamão. Eu estava hospedado numa pensão na rua Voluntários da Pátria. A diária era barata. Nas duas semanas que fiquei hospedado, gastei 30 mil réis . dia 20 de janeiro rumamos para Viamão. O curso foi mesmo intensivo, oito horas- aula por dia e foi até 20 de março. Encerrada esta etapa do curso, voltei para casa. Não era só eu que estava passando dificuldades. Para a esposa, em casa, não foi fácil cuidar dos oito filhos menores. Estávamos conformados porque a esperança era agora de melhorar nossa vida. Passei em todas as matérias e conforme nos foi solicitado, marquei três escolas de minha preferência. Fiquei aguardando no jornal, enquanto ia preparando a nova mudança. (Ibidem, p. 53).

Muitos professores buscaram uma formação pedagógica mais qualificada para a educação rural, fosse em escolas normais rurais ou através desses cursos intensivos. Entretanto, não se pode esquecer que esses professores representavam apenas uma parte do conjunto de docentes que lecionavam no meio rural. Havia uma pluralidade de formações pedagógicas, mas, independente de como tornaram-se professores, todos também eram formados e (in) formados pelos dispositivos discursivos que circulavam na época. É o que veremos a seguir.

3.2. DISCURSOS QUE (IN) FORMAM OS PROFESSORES RURAIS: A MOLDURA RURAL

Os discursos educacionais da época revelam as representações que foram construídas sobre o meio rural, em suas diferentes faces: são representações sobre a o significado da escola, sobre o papel dos professores, sobre as características dos alunos, e sobre a população rural, de um modo geral.

Segundo Gabriela Diker, toda a leitura traz reflexões filosóficas, sociológicas e históricas e, portanto, os livros e revistas pedagógicas proporcionam elementos para abordar uma história das práticas de leitura dos professores e toda a imprensa pedagógica constitui-se em uma fonte privilegiada para conhecermos os modelos de leitura dos professores em uma determinada época e contextos. Também é importante considerar que as práticas de leitura são construídas culturalmente. A autora explica:

Así, las claves de interpretación de un texto, su utilización, su lugar relativo en relación con otros textos, las expectativas y los intereses con que los lectores enfrentan un texto, etc., no pueden ser abordadas como modalidades individuales de leer, sino, antes bien, como producto de la pertenencia a un determinado grupo social y cultural, cuya conformación, puede responder a criterios variables (posición socio- profesional, género, pertenencia a una corporación, clase social, etc (DIKER, 1999 .p. 2)⁴⁰

É importante analisar a relação entre os papéis desempenhados pelos professores rurais e as idéias defendidas nos discursos que circulavam e afirmavam-se na sociedade.

Assim, serão analisados três discursos que, direta ou indiretamente, se faziam presentes nas práticas cotidianas escolares no meio rural do Estado. Primeiramente, o livro da professora, técnica rural e Superintendente do Ensino Rural, Ruth Ivoty Torres da Silva; após, as Revistas do Ensino e, por fim, os Boletins de Educação Rural publicados pela Secretaria de Educação e Cultura de 1954 a 1957.

⁴⁰ Assim, as chaves de interpretação de um texto, sua utilização, seu lugar relativo em relação com outros textos, as expectativas e os interesses com que os leitores enfrentam um texto, etc, não podem ser abordados como modalidades individuais, senão antes bem, como produto que pertence a um determinado grupo social e cultural cuja conformação pode responder a critérios variáveis (posição sócio- profissional, gênero, pertencer a uma corporação, classe social, etc). [tradução minha]

O livro *A Escola Primária Rural*, da professora Ruth Ivoty Torres da Silva, é um documento significativo para um trabalho que pretende abordar o ensino rural no Rio Grande do Sul. Na época de sua publicação, 1951, parece ter sido uma referência para todos os que fossem lecionar nas áreas rurais do Rio Grande do Sul, talvez devido à precária formação dos professores. Logo no início do livro, a autora já salienta os objetivos de seu trabalho:

Não visa este trabalho apresentar novidade em matéria de Educação Rural. Numa tentativa de sistematizar o que tem sido pregado e experimentado naquele terreno é, antes, colaboração modesta, oferecida aos professores que se destinam às escolas primárias de zonas rurais, enquanto este aspecto não for atendido nas escolas de formação de professores, com a extensão que lhe é devida. (...) Sentimos a necessidade de uma preparação específica de nosso magistério para uma ação mais decidida nas áreas rurais. (SILVA, 1951, p.2)

Ruth Ivoty Torres da Silva é uma professora gaúcha que, ao longo de sua vida profissional, preocupou-se com a educação rural neste Estado. Na verdade, o livro é um reflexo da sua produção intelectual que já manifestava-se em outras instâncias, como nos artigos escritos para as *Revistas de Educação Rural* (1954, 1955, 1956, 1957), para a *Revista do Ensino* (1939 até a década de 1950) e também nos boletins do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional. Acredita-se que todos esses materiais constituíram-se em referências importantes das leituras das professoras rio-grandenses.

Essa professora, nascida em 1913, em São Borja, conforme o material consultado, dedicou sua vida profissional à educação rural. Entre outras coisas, participou de cursos na “Sociedade Amigos de Alberto Torres”, no Rio de Janeiro. Foi técnica em educação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional, chegando a ser Superintendente do Ensino Rural da Secretaria de Educação e Cultura do RS, também representou o Estado em diversos eventos educacionais.

Os textos de Ruth Silva, muitas vezes, abordam questões relevantes sobre a problemática do ensino nas regiões camponesas do Estado. Em outros momentos, os artigos relatam experiências de atividades rurais que se desenvolviam em diferentes escolas. Também sugeria atividades de caráter mais prático visando o trabalho

pedagógico do professor com seus alunos. Possivelmente, ao escrever *A Escola Primária Rural* Ruth Silva tenha tentado organizar de forma sistemática esses artigos escritos durante vários anos e, assim, refletir sobre as diferentes questões que se relacionavam à educação rural.

A *Revista do Ensino*, em seu nº 7, de abril de 1951, traz uma nota de divulgação do livro da professora Ruth, evidenciando os problemas enfrentados pelo ensino rural e valorizando a publicação da obra como um instrumento de fundamentação teórica e prática para o magistério:

Trabalhando há anos no sentido de orientar a realização de atividades ou clubes agrícolas nas unidades escolares do RS, a autora desta obra sentiu, apesar dos esforços e da boa vontade de inúmeros mestres, a necessidade de preparação específica do nosso magistério no setor do Ensino Rural. Publicados agora os resultados de seus estudos, de suas pesquisas e experiências, presta a professora Ruth um inestimável serviço ao magistério, à vida rural e aos interesses nacionais. Dando a esta obra um cunho eminentemente prático, tornou-o a autora acessível a todos quantos queiram conhecer, resolver os problemas da Educação Rural. (*Revista do Ensino*, nº 7, 1951, p.89)

O livro teve a sua primeira publicação pela Editora Globo, em 1952⁴¹. A primeira edição teve uma tiragem de 3000 exemplares, ao quais foram vendidos para o Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro. Nessa primeira edição as vendas foram lentas. José Otávio Bertazzo, um dos antigos proprietários da Globo, salienta que era difícil divulgar e fazer com que o livro efetivamente chegasse às escolas rurais, pois a maioria delas não trabalhava com uma quantidade considerável de livros, principalmente aqueles destinados especificamente à educação rural. Segundo Bertazzo, essa situação alterou-se em 1966. Houve, então, um acordo entre o Ministério de Educação e Cultura e USAID (Ajuda Internacional para o Desenvolvimento) para a criação

⁴¹ A Editora Globo foi responsável pela difusão e propagação de inúmeras obras de autores gaúchos. Entretanto, hoje não existe mais como editora do Rio Grande do Sul, tendo sido vendida a grupos editoriais do centro do país. Dessa forma, os arquivos da antiga editora não estão mais disponíveis para consulta, apenas consegui obter alguns dados mais específicos sobre as edições do livro, através da colaboração de um dos antigos proprietários, conhecedor de todo o trabalho editorial da Globo, senhor José Otávio Bertazzo. Para maiores informações sobre a história da Editora Globo, consultar TORRESINI, Elisabeth R. *Editora Globo: uma aventura editorial nos anos 30 e 40*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

de um programa de bibliotecas e divulgação gratuita de livros, entre eles os que envolviam temas ligados à Educação e à Sociologia. O acordo atingiu um conjunto de 4000 bibliotecas e cada uma delas ficou equipada com 360 títulos, aproximadamente. Assim, foi possível realizar mais três edições do livro de Ruth Silva, durante os anos sessenta, sendo que a última edição foi em 1971, com um total de 8000 exemplares publicados e distribuídos para todo o Brasil. É interessante destacar que nas entrevistas realizadas nenhum dos professores conhecia o livro da professora Ruth. Essa já é uma evidência da dificuldade que havia dos materiais de apoio chegarem até as escolas, assim os docentes permaneciam praticamente afastados e alheios ao que acontecia no mundo.

O livro abarca uma quantidade considerável de conhecimentos ao longo de seus cinco capítulos, cumprindo, em tese, sua função de ser um referencial pedagógico para o magistério rural. Parte de uma visão mais teórica, valendo-se das idéias de sociólogos e estudiosos ligados às questões rurais do país, como Alberto Torres, Renato Sêneca Fleury e Fernando Azevedo, que analisam tanto a problemática rural no país, quanto as representações construídas sobre as populações camponesas. Mais adiante, a partir do terceiro capítulo, o livro oferece sugestões de planejamentos de atividades escolares para as primeiras quatro séries do ensino primário.

A análise centrou-se mais nos aspectos teóricos do texto que ocupam os capítulos iniciais, pois o restante é bastante pragmático, limitando-se a explicar procedimentos e técnicas de trabalhos escolares. São nesses capítulos iniciais que se percebe mais claramente as posições da autora, a fundamentação teórica da obra e a sua visão sobre a importância da educação nos meios rurais.

Assim, na primeira parte da obra, a autora aborda, sem se aprofundar, questões que enfocam a importância da agricultura na História do Brasil e na História do Rio Grande do Sul, especificamente. A seguir, constrói uma narrativa fundamentada em representações sobre o professor rural e, dessa forma, colabora para a formação identitária desses educadores.

O texto é rico em exemplos que exaltam e dignificam o educador rural, como o responsável por uma grande missão que, certamente, ultrapassa os limites da sala de aula, atingindo toda a comunidade escolar. Assim, o professor deveria ser “um incentivador do progresso, seja qual for o atraso, a desconfiança ou a hostilidade do meio”. Ele também não poderia sentir-se “vítima de sua profissão” (SILVA, 1951, p.24) ,

nem deveria “contar os dias de sua passagem pela escola, nem interpretar seu trabalho como um castigo ou o mais áspero degrau de sua carreira” (Ibidem, p.25). O fato da autora ter se referido à experiência no meio rural valendo-se da palavra “castigo”, nos faz refletir sobre as implicações desta palavra neste contexto. Como isso seria interpretado pelos jovens professores?. Por que seria um castigo lecionar no meio rural? Era uma espécie de provação pela qual todos deveriam passar? Lembro-me daquelas idéias que ainda perpassam as mentalidades das pessoas quando afirmam que “para aprender a ser homem, é preciso prestar o serviço militar”. Será que a idéia, no caso do magistério, não é semelhante? Ou seja, para aprender a ser professor, seria preciso enfrentar as responsabilidades e as adversidades de ensinar no meio rural?

Enfim, o professor deveria ser alguém disposto a aceitar os desafios da vida, concebendo seus sacrifícios como uma honra por sua tarefa educativa, junto às comunidades rurais. No entanto, para ser capaz de desempenhar suas funções, havia a necessidade de uma boa formação profissional que contemplasse conhecimentos didáticos pedagógicos, cultura geral e técnicas agrícolas.

A autora aborda a importância do preparo do professor rural e, mais uma vez, aparece a importância da liderança do professor:

Para atingir seus objetivos, é necessário preparar o professor rural no sentido de que procure fazer com que a Escola seja atuante na comunidade e ele possa cumprir seu papel de líder autêntico (...) O professor deve ser preparado para exercer esta função, ou seja, receber formação profissional especializada para que possa ter consciência das vantagens e das dificuldades da mesma e orgulho da alta missão que está chamado a desempenhar. Formar um profissional entendido em Agricultura. Formar um mestre que entre para o campo com a convicção inabalável de que precisa ser, ali, um incentivador do progresso, seja qual for o atraso, a desconfiança ou a hostilidade do meio.(SILVA, 1951, p.22-24)

O livro inicia com a “Oração da Mestra”, de autoria de Afrânio Peixoto⁴². Certamente, a professora Ruth tinha claras intenções ao começar seu livro de tal forma. É como se as

⁴² Bastos (1994) salienta que a *Oração da Mestra* foi publicada na Revista do Ensino de outubro de 1951. Também destaca que, em 1938, a Sociedade Rio-Grandense de Educação, durante uma homenagem às

palavras da oração traduzissem as suas posições sobre o papel do professor rural, indicando como deveria agir, que valores deveria cultivar a fim de que seu trabalho se tornasse algo edificante no meio rural.

Senhor, pois que o quiseste que o meu lar fosse a minha escola, que seja feita a Tua vontade. (...)

Faze com que toda manhã eu acorde de alma tranqüila e coração puro, para buscar minha escola e encontrar meus filhos, de quem a noite inteira fui privada. Que eu prepare nossa casa para recebê-los, como trouxe preparado, o ânimo para os acolher.

Que na hora tumultuosa em que entram, como aves inquietas no ninho, vá meu sorriso ao encontro deles e lhes diga, a todos, que os esperava. Um filho nunca é indiferente a dois braços maternos que se estendam para ele...

Faze com que eu não distinga entre eles, se a sorte os distinguiu pela beleza, pela saúde, pela cor, pelas vestes, pelas maneiras; que em minha companhia, em nossa escola, nem o pobre seja envergonhado, nem o vestido jactancioso. Faze que eu derrame igual maternidade sobre eles, para que sejam irmãos, ao menos na minha escola. (...)

Faze, Senhor, que cada um deles, desses meninos e meninas que na vida vão conhecer outras mulheres – mãe, irmãs, parentas, esposa, filhas – possam, à lembrança das que foram dignas de amor – juntar a de sua mestra, que todo o bem lhes quis, de quem foram o grande amor da vida, com o amor da sua profissão. Amém (PEIXOTO apud. SILVA, 1951, parte introdutória do livro)

O texto é revelador das condutas, posturas e do modo de ser que se esperam de um educador. É narrado na primeira pessoa do singular e explicita virtudes e anseios de uma professora primária, indicando um código de regras e de moral apropriados a uma educadora. A oração vai mostrando um disciplinamento ético e moral da profissão, valorizando posturas e ações corretas e, paralelamente, condenando, mesmo que não explicitamente, tantas outras atitudes. Serenidade, altruísmo, sacerdócio, abnegação, solidariedade, senso de justiça e amor materno são valores que a professora deveria cultivar, isto é, deveriam fazer parte de sua personalidade. Na verdade, o texto é dirigido

150 novas professoras do Estado, oferece, a título de lembrança, um exemplar da referida oração. (BASTOS, 1994, p. 163)

a todas as educadoras, tanto as que exerciam o magistério nas zonas urbanas, como aquelas que trabalhavam no meio rural. Isso mostra que, em muitos aspectos, as exigências profissionais eram as mesmas, os valores e condutas esperados de uma professora não dependiam de onde ela fosse lecionar. É certo que todas deveriam ser capazes de se entregar profundamente à profissão escolhida e, isso, de certa forma, acentua-se um pouco mais com relação ao magistério rural. Vida pessoal e vida profissional misturam-se e confundem-se. As relações profissionais são invadidas por sentimentos e ações próprios da esfera privada das professoras. O local de trabalho é comparado à casa, os alunos passam a ocupar o lugar dos filhos. Percebe-se que da educadora era exigida uma entrega e dedicação que extrapolava as responsabilidades profissionais. Seu trabalho envolvia desprendimento e abnegação, a ponto de transferir aspectos relevantes de sua vida íntima para a relação que mantinham com a escola, com os alunos e com a comunidade. De qualquer forma, o conteúdo do texto pretende criar elos de identidade e de singularidade entre os sujeitos atingidos, no caso as professoras. A elas cabia apropriarem-se desses valores a assim desempenhar o papel profissional e moral já delimitado.

E assim constrói-se o discurso, diluído nas palavras de uma simples oração e vai-se moldando, constituindo os sujeitos, apontando os caminhos éticos e morais, indicando o que é certo e o que é errado, sinalizando o que era permitido e o que era negado para as professoras rurais primárias. É possível que, com a oração, a professora Ruth pretendesse mostrar os caminhos da profissão docente rural que deveriam ser seguidos por todos os educadores.

As representações ou estigmas que foram construídos sobre o mundo rural constituíram-se verdadeiras forças de poder em que o mundo urbano, assumindo uma posição de superioridade, descaracterizava e, talvez até mesmo se possa dizer, aniquilava os parâmetros culturais que eram as referências identitárias das populações camponesas. Todas essas representações não foram criadas aleatoriamente; tinham objetivos claros de reforçar a supremacia dos valores urbanos, colaborando para a construção de uma identidade nacional marcada pelos ideais de progresso e de modernidade, onde não havia mais espaço para o pluralismo de práticas e valores culturais distintos daqueles apregoados e difundidos nas cidades. Segundo Bourdieu (1996, p.108):

As lutas em torno da identidade étnica ou regional, quer dizer, em torno das propriedades (estigmas ou emblemas) ligadas à origem através do lugar de origem, bem como as demais marcas que lhe são correlatas (...) constituem um caso particular de lutas entre classificações, lutas pelo monopólio do poder de fazer ver e de fazer crer, de fazer conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por essa via, de fazer e desfazer os grupos. O móvel de todas essas lutas é o poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de di-visão que, tão logo se impõem ao conjunto de um grupo, estabelecem o sentido e o consenso sobre o sentido, em particular sobre a identidade e a unidade do grupo, que está na raiz da realidade da unidade e da identidade do grupo.

Assim, a educação rural apresentava-se como alternativa que se propunha a civilizar e recuperar as populações, ensinando-lhes a valorizar e trabalhar a terra, mas com um custo muito alto pois alterava os seus padrões culturais originais, implicando em um estreitamento de laços com os valores culturais urbanos.

Os textos e os discursos da época evidenciam muitas das representações que foram construídas sobre essas populações rurais, fossem homens, mulheres ou crianças. É com base nesse conjunto de representações que os objetivos da educação rural também foram construídos. Assim, de um modo geral, o homem rural é visto como alguém ignorante, atrasado, indolente, com uma cultura inferior, extremamente supersticioso, que precisa civilizar-se, que não sabe dispor de seu tempo de forma racional, não percebe a importância do progresso social, que não tem conhecimento sobre alimentação adequada e hábitos de higiene e, por fim, desconhece as vantagens da escolarização.

A professora Ruth Silva vale-se da obra de Fernando Azevedo, *A Cultura Brasileira*, e, através dessa referência, parafraseia este autor e apresenta uma série de representações referentes ao homem, à mulher e à criança do mundo rural, sempre estabelecendo analogias com os cidadãos urbanos. Assim são apresentadas as características do homem rural:

O homem rural tem acentuado sentido de realidade, pensamento rico e concreto, pouco inclinado a divagações teóricas (...) embora religioso, muito inclinado à superstição;

ingênuo na concepção da vida e do mundo, limitando-o quase ao próprio horizonte visual. Conserva muitas formas de pensamento primitivo, apesar das conquistas da ciência, para ele pouco ou nada difundidas. (...) É ainda o homem do campo rude no trato social e as suas manifestações estéticas são pouco freqüentes, principalmente pela falta de cultura, expressando-as, de modo especial, pela música, uma de suas poucas formas de recreação (...) (SILVA, 1951, p.13)

A mulher campesina também é comparada à mulher da cidade: “A mulher campesina apresenta características semelhantes às da mulher da cidade mas, muitas vezes, algumas de suas características femininas desaparecem quando desempenha tarefas semelhantes às do homem” (Ibidem p. 14)

Observa-se que as análises são bastante taxativas, às vezes preconceituosas, estabelecendo uma distinção entre população rural e urbana, em geral colocando os primeiros em situação menos favorável em termos culturais. Quando menciona a “falta de cultura” das populações rurais, o autor parece estar se referindo à ausência de uma cultura marcadamente urbana, como se só fossem válidas e apropriadas as manifestações culturais oriundas deste espaço. O texto desconsidera os atributos culturais típicos das áreas rurais do país e sugere que as pessoas sejam formadas no intuito de conhecerem e valorizarem culturas mais civilizadas e modernas, como aquelas praticadas nos meios urbanos. Percebem-se as relações de poder que se estabelecem entre os mundos rural e urbano, tendo este uma posição hegemônica, que lhe confere supremacia.

Ao analisar as representações construídas sobre a criança rural, suas características são vistas como positivas, comparando-se à criança dos meios urbanos, embora a autora admita que a aprendizagem nas áreas rurais aconteça de forma mais lenta. Entretanto, registra e enfatiza a igualdade de inteligência entre crianças urbanas e rurais, tendo como parâmetro pesquisas feitas nos Estados Unidos. Talvez essa questão não estivesse totalmente esclarecida aos professores e à sociedade em geral, havendo dúvidas quanto ao potencial intelectual dos alunos pertencentes às zonas agrárias, daí a necessidade de elucidar tal problema.

De um modo geral, a criança do campo é mais tenaz que a da cidade e o seu progresso intelectual é mais moroso; não é tão superficial e volúvel como a criança dos meios urbanos. (...) Do ponto de vista da inteligência, em experiências realizadas nos Estados Unidos foi comprovado que a criança rural não é inferior à da cidade, embora apresente experiências diferentes e deficiências de linguagem (...) Quanto as características emocionais da criança rural pode-se afirmar que esta, como a da cidade, necessita ajustar-se ao meio social a que pertence, para desenvolver todas as suas possibilidades e que o desajustamento criar-lhe-á problemas, inclusive com relação à aprendizagem. (SILVA, 1951, p.15)

É possível que a intenção de Ruth Silva tenha sido no sentido de apresentar aos professores rurais um perfil das pessoas com as quais iria conviver em seu cotidiano escolar. O professor, segundo esta visão, deveria estar atento e conhecer todos aqueles que estavam ao seu redor, fossem eles seus alunos, pais, enfim todas as pessoas da comunidade. Conhecendo as características das pessoas, o professor teria maiores condições de intervir no sentido de procurar moldar melhor cada um deles, tendo como parâmetros as verdades da urbanização, da ciência, da modernidade e do progresso.

A partir daí, a autora centraliza seu foco de análise para a escola rural e suas implicações na vida das comunidades a que pertencem. O professor, como agente fundamental no desenvolvimento educacional, também passa a ser enfatizado.

O discurso predominante no texto é de que a escola tem um grande papel a cumprir, de acordo com a visão do Estado que atribui funções de extrema responsabilidade à educação como fator capaz de garantir o progresso e a modernização nas regiões rurais do país.

A escola primária de zona rural (...) tem necessariamente as mesmas finalidades de nossa escola comum, sendo sua função precípua a educação integral. Cabe-lhe oferecer um ensino que responda às necessidades e às características da vida regional, a fim de adaptar o indivíduo às realidades locais e fixá-lo no meio, capacitando-o a reagir vitoriosamente sobre o mesmo. (Ibidem, p.17)

Portanto, é imprescindível a ação do professor rural a fim de que a escola consiga alcançar as metas a que se propõe. Ele é o ponto central de sustentação de toda política educacional. O aprendizado dos alunos, os cuidados com a sede da escola, o envolvimento com a comunidade, o desenvolvimento de projetos escolares e sociais, enfim, o êxito ou o fracasso educacional de cada escola dependiam diretamente da atuação do professor. Este aspecto é abordado pela autora:

Realmente, o professor faz a sua escola, imprimindo-lhe o feitio de sua personalidade. Se ele estiver compenetrado de sua missão e imbuído desse espírito ruralista que será o vivificador de seu trabalho há de sobrar intuição para apreender em relances as necessidades do ensino, resolvendo-as satisfatoriamente. (SILVA, 1951, p.26)

Também o problema da formação profissional é enfocado. Defende-se que haja uma formação especializada para o magistério rural, com um currículo adaptado para as necessidades do meio rural, sendo isso uma condição imprescindível para o bom desempenho da profissão. Assim, o professor deve: “ser preparado para exercer esta função, ou seja, receber formação profissional especializada, para que possa ter consciência das vantagens e das desvantagens e das dificuldades da mesma e orgulho da alta missão que está chamado a desempenhar”. (Ibidem, p. 24)

Ruth Silva explica como deveria ser essa formação profissional e critica o fato de professores que tiveram a sua formação nas cidades e, assim que concluíram os estudos, foram trabalhar em áreas rurais:

É óbvio que o professor rural não precisa ser um sociólogo, nem um técnico em agricultura; basta-lhe um quantum de conhecimentos gerais e práticos nestes setores, com sólidos fundamentos para que possa perceber os problemas daí decorrentes e orientar-se, no melhor sentido, em busca de fontes necessárias, para expansão e atualização dos mesmos. O tipo de mestre que se forma no ambiente urbano, desconhecendo a realidade da vida rural, poderá servir para as cidades, mas não convém, absolutamente, àquela zona. (ibidem, p.24-25)

Parece-me que todas essas colocações da autora situam-se em uma perspectiva do que seria o ideal para o ensino nas zonas rurais e conclui-se que a formação do professor rural era mais complexa que a do professor das cidades, pois ele precisava dominar conhecimentos que iam além dos currículos escolares urbanos. As entrevistas no próximo capítulo revelam as diferentes faces da formação pedagógica dos professores que se dirigiam ao meio rural.

As dificuldades e obstáculos enfrentados pelos professores nos meios rurais são pouco explorados no livro. Muitas vezes, trabalhavam completamente sozinhos, em localidades isoladas, em ambientes hostis, e precisavam vencer resistências que porventura a comunidade oferecia. As condições de moradia, alimentação e higiene, por vezes, eram deficientes. Além disso, há que se considerar a precariedade da sua formação pedagógica, somada à pouca maturidade para administrar as inúmeras dificuldades e entraves a que estavam expostos. Não podemos esquecer que via de regra esses professores eram muito jovens, muitas vezes sem experiência alguma no magistério e, nesse contexto, enfrentavam seus primeiros contatos com a profissão. Quais teriam sido os motivos que levaram a autora a não se aprofundar no exame dessas situações? Como técnica rural e conhecedora das características deste ambiente, certamente, ela tinha consciência dos problemas vividos nas escolas do interior. Por que, então, omitiu-se de abordá-los? Vê-se que o texto insiste na necessidade da adequada formação profissional, mas aborda apenas brevemente as circunstâncias precárias do ambiente rural. Entretanto, em um dos poucos momentos que trata dessas questões, sugere mudanças na legislação no sentido de atender as necessidades básicas dos professores:

Torna-se imprescindível, também, a reformulação da legislação (...) que atenda não só aos interesses do ensino, como aos problemas da formação e humanos do professor rural, oferecendo-lhe o estímulo de uma carreira com possibilidades de evoluir profissionalmente; oferecendo residência para o professor junto à mesma, o que lhe permite maior controle sobre as plantações e criações, como lhe proporciona o acolhimento de um lar e a liberdade de ação que não pode ter quando reside distante da escola ou em casa de família (...); equipando a escola com um mínimo de instalações e

material agrário (...). Que tenha água potável suficiente e instalações sanitárias adequadas ao meio, porém em condições higiênicas. (SILVA, 1951, p.20)

Ao analisar a quem compete as responsabilidades pela escola rural, Ruth Silva atribui funções diferenciadas para o Estado, professores e comunidade escolar. Destaca a importância da autonomia dos docentes para tomarem iniciativas que lhes parecessem as mais apropriadas nos locais em que trabalham: “Visamos, justamente, abolir o paternalismo antidemocrático, que anula iniciativas e adormece consciências.” (Ibidem, p.20). Com relação ao papel do Estado, complementa: “Um mínimo inicial, porém, o primeiro núcleo, cabe ao Poder Público oferecer ao meio.” (Ibidem, p.21). Há a construção de uma discursividade que privilegia o trabalho docente, em detrimento de uma ação mais direta dos poderes públicos. Reforça-se a idéia da formação pedagógica e rural dos professores, no intuito de torná-los responsáveis pela solução do atraso agrário que vivia o país, através do aprimoramento da educação. A eles cabia apropriarem-se dos discursos que eram difundidos para desempenharem com sucesso a sua missão, enquanto educadores e formadores das populações camponesas. Dessa forma, desempenhariam o seu papel, prestando a devida colaboração para o desenvolvimento do país.

O restante do livro dedica-se a apresentar planejamentos de aulas com atividades práticas específicas para cada uma das quatro séries do ensino primário, de acordo com as atividades econômicas da região escolar, fossem elas agrícolas, pastoris ou pesqueiras. A autora também separa atividades mais apropriadas para escolas isoladas e aquelas que poderiam ser desenvolvidas em grupos escolares. Assim, nas escolas isoladas, sugere que se tenha uma unidade didática, por exemplo a realização de uma horta escolar e se planeje atividades comuns ou específicas para cada série pertinentes ao cultivo da horta. Já nos grupos escolares, os trabalhos podem ser bem mais diversificados, cada série pode desenvolver atividades rurais distintas. Dessa forma, por exemplo, enquanto a primeira série trabalharia com a observação de animais e plantas úteis ao homem, a segunda série aprenderia técnicas de floricultura e ficaria responsável pelo plantio do jardim da escola.

A ênfase do texto é no sentido de que as atividades rurais estivessem sempre integradas com os outros conteúdos fundamentais escolares. Através deste organograma, a autora esquematiza como deveria ser o planejamento escolar.

Assim, a educação rural deveria contemplar três grandes eixos: a iniciação agrícola, o ensino primário fundamental, com os conteúdos básicos escolares e, por fim, também era papel da educação promover uma orientação, que a autora chama de “pré-vocacional”, no sentido de preparar o aluno para futuras escolhas profissionais. Tal planejamento, se posto em prática, ofereceria aos educandos um preparo para melhor aproveitarem os recursos e possibilidades da vida rural.

É provável que o livro de Ruth Silva tenha sido o único editado no Rio Grande do Sul, na década de 1950, que abordasse especificamente o ensino rural nas primeiras séries escolares. Diante do fato de nenhum dos entrevistados conhecê-lo, poderia-se tomar uma conclusão apressada e pensar que o livro, então, não é um material relevante. Mas não se pode ignorar sua importância, ele traduz os discursos educacionais de uma época, até porque muitos dos textos também apareciam na Revista do Ensino e esta era mais conhecida do público docente em geral. É importante analisar em que medida a imprensa pedagógica constituiu-se em um instrumento de intermediação entre os professores rurais e as suas concepções educacionais que refletiam no fazer pedagógico.

A Revista do Ensino⁴³ tornou-se um referencial para o magistério, especialmente para as professoras primárias do Rio Grande do Sul. Existe uma estreita vinculação entre a Revista e a Universidade de Porto Alegre (UPA), pois muitos dos textos publicados são de autoria de pessoas ligadas à Universidade, principalmente na seção Política Educacional. Todavia, também existe espaço para a participação direta dos professores em seções chamadas Consultas e Nossas Realizações Escolares. Segundo Bastos (1994, p. 126):

A Revista do Ensino constituiu-se como uma tribuna de diferentes especialistas, que expressaram suas idéias e pensamentos, refletindo o movimento de idéias em nível regional e nacional. Ao mesmo tempo, pretendeu ser um veículo de divulgação da política educacional, procurando mobilizar e integrar o professor no projeto de reconstrução

⁴³ A tese de Maria Helena Bastos, *O Novo e o Nacional em Revista: A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)* traz uma ampla abordagem sobre a primeira fase da Revista. Era publicada mensalmente contendo uma série de reportagens, de cunho teórico e prático, com o objetivo de auxiliar

nacional e renovação educacional, pela normatização e homogeneização de determinados princípios e práticas escolares.

A temática da educação rural aparece sistematicamente nas publicações da Revista, em suas duas fases. Há uma seção chamada “Educação Rural” e nela são publicados diferentes textos, que vão desde ensaios de caráter teórico até sugestões de atividades práticas, cultivo de hortas escolares, sugestões para organização de clubes agrícolas, publicações referentes aos acontecimentos relacionados à educação rural no Estado, etc. Entre os autores que escrevem sobre o ensino rural, os que mais se destacam pela frequência de suas publicações são a professora Ruth Ivoty Torres da Silva, o professor Gaspar Ochôa, o professor José Guedes de Azevedo, entre outros.

Logo no seu primeiro número de publicação, em setembro de 1939, o professor Gaspar Ochôa, na época diretor da Escola de Agronomia e Veterinária da Universidade de Porto Alegre no artigo “O Sentido da Educação Rural” declara que:

O surto industrial que hoje admiramos no RS apoiou-se, a princípio, no complexo agrário fundamentalmente. É condição primordial para o avanço das necessidades dos trabalhadores rurais que a escola lhes estenda os benefícios da educação. Sem isso, será difícil às novas gerações vencer no arremesso para diante e para o alto como aspiram os dirigentes da cultura nacional. A pujança da alma brasileira não vibra apenas no tumulto e deslumbramento das cidades. Os oitenta por cento da população trabalham no silêncio dos campos para construir um Brasil maior e melhor. (Ochôa,1939, p.18)

E no mesmo texto analisa o papel da escola rural:

A Escola Rural terá de ser um centro da vida da comunidade agrária. Essa missão caberá ao magistério especializado realizar. Sobre esses ‘centros’ erguer-se-ão os alicerces do progresso de um grande povo capaz de assegurar a vitória dos destinos políticos e sociais da nossa pátria.(Ibidem, p. 18)

as professoras, instrumentalizando-as e capacitando-as para o exercício do magistério, dessa forma, colaborando na sua formação identitária.

A Revista do Ensino retratava as políticas pedagógicas do momento histórico vivido no país. Assim, a nacionalização do ensino, o ruralismo pedagógico, acompanhados pela forte tendência em acreditar na educação como o instrumento que impediria o êxodo dos campos para as cidades são questões que não passam despercebidas a cada número da Revista, ao contrário, são analisados por diferentes educadores e intelectuais com vistas a promover a conscientização de todos os professores e população em geral. Neste sentido, o exemplar de junho de 1940 analisa a importância da Matemática, especificamente do conteúdo de Trigonometria, como ferramenta indispensável para o aluno do meio rural.

O ensino da trigonometria na escola primária

Nas regiões castigadas pelo flagelo da deserção das zonas rurais o professor tem uma missão especial: inspirar aos alunos, não horror da cidade, mas amor raciocinado da vida rural. O professor deve reacionar contra a ilusão de vida independente que certa gente julga achar na cidade; deve reacionar contra o gosto do falso luxo e dos prazeres enganosos. Para chegar a esse resultado, é necessário mudar a mentalidade dos habitantes das zonas rurais, muito particularmente os classificados como 'independentes', os quais com freqüência julgam erradamente poder empregar os próprios talentos de maneira condigna apenas nas grandes cidades. É necessário explicar a esta interessante parcela do povo brasileiro que a prosperidade agrícola e pastoril é a condição 'sine quo non' da prosperidade da nação (...) (Irmão Teodoro, 1940, nº10, p.97-99)

Mais uma vez são os professores os responsáveis por colaborar e talvez até impedir que as populações rurais abandonem suas referências. E a estratégia para alcançar este objetivo é através do acesso ao conhecimento e, neste caso, o conhecimento matemático a fim de que consigam alcançar melhorias em suas vidas.

A Revista alia-se a esta luta pela nacionalização da educação, em inúmeros artigos e até mesmo nos editoriais defende-se a idéia da "educação rural como instrumento importante para a ação formativa da nacionalidade"⁴⁴

⁴⁴ Editorial da Revista do Ensino, de janeiro de 1940, p. 7.

Para alcançar o objetivo de nacionalizar a educação, o Estado conta com o trabalho do magistério rural. Os textos da Revista denotam claramente a intenção de depositar no professor a alta missão de ser a responsável pelo êxito (ou pelo fracasso) das campanhas de nacionalização nas regiões rurais. Mesmo enfrentando inúmeras dificuldades, seu trabalho era valorizado como um sacerdócio, ao qual deveria se submeter sem resignação. José Guedes de Azevedo, no artigo O Problema do Ensino Rural, na Revista de junho de 1940, expõe os problemas que os professores rurais, via de regra, enfrentavam no seu cotidiano:

Obstáculos de toda sorte se antepõem à pobre moça. É difícil encontrar quem lhes dê pensão, não é fácil adaptar-se à alimentação estranha. Muitas vezes lhe falta tranqüilidade em um meio desconhecido. (...) A professora é uma criatura à parte na sociedade local, vítima da má vontade do núcleo. Mister se torna amparar as educadoras com um pequeno lar, com uma casa sua e rodear-lhe de pessoas de confiança. Lembremo-nos de que são moças que partem sozinhas para seu trabalho, para sua grande missão, deixando as famílias que não as podem acompanhar, retidas por outros deveres, outras obrigações, outras atividades. (AZEVEDO, 1940, p.130-131)

A questão que se apresenta é até que ponto os professores ou “professorinhas”⁴⁵ como a Revista insiste em chamá-las, conseguiram imbuir-se de tal missão e colaboraram ou não para que a nacionalização da educação se tornasse uma realidade. Será que a formação recebida as preparava para o enfrentamento de realidades tão adversas?

A partir de 1942, a Revista interrompeu suas edições, concluindo-se o que se passou a chamar a primeira fase da Revista do Ensino. Anos depois, em 1951, teve início a segunda fase da Revista do Ensino que continuou trazendo artigos referentes à educação rural no Rio Grande do Sul. Na década de 1950, a preocupação com a educação rural assumiu contornos mais concretos e com perspectivas mais amplas, não só voltada à nacionalização das populações estrangeiras no Estado. Assim, a Revista, em vários momentos, relatou o que acontecia no Estado em termos de educação rural: o desenvolvimento dos Clubes Agrícolas e das Ligas dos Amigos da Natureza; a difusão da

⁴⁵ Ver trabalho de BASTOS. *Professorinhas da nacionalização*. In: Em Aberto. Brasília. Vol. 14, nº 61, (jan./ mar., 1994), p. 135 – 143.

Campanha Nacional pela Educação Rural; as Missões Rurais; as Escolas Normais Rurais e as Escolas Rurais que se espalhavam por diferentes regiões do Estado; relatos de atividades que tiveram sucesso nas escolas, como o plantio de hortas escolares, etc. É claro que também encontram-se textos mais teóricos que, via de regra, não aprofundam a problemática rural do país, mas vêem o professor como o grande responsável por levar as melhorias e o progresso ao campo. Conforme Bastos (1997, p. 74):

A elaboração de um corpus de saberes e de saber-fazer pela Revista buscava dar status ao saber pedagógico como campo de conhecimento científico e, ao mesmo tempo, dar uma dimensão técnica e instrumental ao cotidiano escolar. Paralelo a esta intenção, constituiu-se, também um conjunto de falas relativas a normas e valores de conduta profissional, como forma de controle da profissão docente.

Ao examinar os exemplares da Revista a partir de 1951, constata-se que não há mais uma prática regular quanto à divulgação de questões relacionadas à educação rural. Há meses em que a Revista não apresenta nada referente ao assunto, em outros traz reportagens de caráter prático, propondo atividades rurais, como o plantio de hortas, por exemplo, e apresenta possibilidades de integração com outras matérias curriculares, como atividades de Português, Matemática, Ciências, entre outras. Chama a atenção a quantidade de vezes que aparecem artigos sobre o Clube Agrícola da Escola Estadual Presidente Roosevelt, em Porto Alegre. Em um deles, se apresenta todo um trabalho sobre o plantio do cacau, os objetivos do trabalho, exercícios envolvendo cálculos e problemas matemáticos e culmina com uma visita de estudos à fábrica da Neugebauer, provavelmente para os alunos acompanharem o processo de produção do chocolate industrialmente. (Revista do Ensino, maio de 1952, p.53). E esse é só um exemplo das atividades do Clube Agrícola desta escola, há muitos outros distribuídos ao longo dos anos.

Existe uma valorização das atividades rurais nas escolas, tanto que a Revista do Ensino as publica, mas essa divulgação fica muito mais restrita às escolas da cidade que desenvolvem Clubes Agrícolas e Ligas dos Amigos da Natureza. É possível que a intenção da Revista tenha sido no sentido de despertar, instigar para que outras escolas, rurais ou urbanas, seguissem o exemplo da Presidente Roosevelt. Mas será que não

havia trabalhos interessantes desenvolvidos em escolas rurais? Por que as notícias se limitavam praticamente ao que acontecia dentro das cidades?

Considera-se a Revista do Ensino um documento significativo que teve influência nas vivências e práticas pedagógicas de décadas passadas. Teoricamente, não se dirigia apenas ao magistério urbano, haja vista as reportagens sistemáticas envolvendo questões educacionais rurais, entretanto sabe-se que são muitas as dificuldades vividas nas escolas rurais, entre elas o acesso a materiais pedagógicos que oferecessem aos educadores subsídios para os planejamentos das aulas.

As Revistas ou Boletins de Educação Rural são uma publicação da Secretaria de Educação e Cultura do RS e circularam na década de 1950. Foram encontrados exemplares dos anos 1954, 1955, 1956 e 1957, é provável que haja exemplares de anos anteriores e, talvez, as revistas tenham se estendido até o final dos anos cinqüenta. Desconheço qual era a sua periodicidade, como não encontrei uma quantidade significativa referente a cada ano, é possível que fossem publicados semestralmente. Pela análise do material disponível, parece que a iniciativa da Secretaria de Educação e Cultura (SEC) visava oferecer uma maior assistência aos professores rurais que, muitas vezes, permaneciam em suas escolas alheios e distantes dos direcionamentos e políticas educacionais que aconteciam no país. Assim, pretendia-se suprir lacunas através de um guia de orientação política e pedagógica ao magistério rural. É possível, também, que o interesse da SEC com a publicação desses boletins nesta época relacione-se com o fato de ser este o momento em que muito se fez em favor da educação rural no Rio Grande do Sul. Eram escolas normais rurais que surgiam, eram escolas primárias que se multiplicavam a cada ano, sendo necessário capacitar os professores com leituras e sugestões de atividades. O objetivo era construir e manter vínculos com o ambiente rural, e, ao mesmo tempo, promover um intercâmbio de experiências, através da divulgação de notícias sobre o que acontecia nas escolas, oferecendo também um espaço para depoimentos de docentes e de pessoas ligadas à área rural do país. Acredita-se que era intenção da SEC promover uma uniformização de práticas pedagógicas e uma padronização na divulgação de conhecimentos no meio rural, evitando-se, assim, que houvesse diferenças entre as escolas rurais das diferentes regiões do Estado.

A Revista do Ensino pode ter sido uma inspiração para esses boletins, até porque ela era uma referência em termos de material de apoio para o magistério. Em muitos aspectos os dois materiais são semelhantes, inclusive na forma de apresentação das reportagens. No entanto, a Revista do Ensino tinha por meta atingir todo o professorado rio-grandense, portanto suas seções eram mais diversas, a fim de que cada educador, independente da área que lecionasse, conseguisse identificar-se com os discursos publicados e encontrar subsídios para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, inclusive os professores rurais. Já esses boletins têm um caráter mais específico, pois são destinados a um público alvo: o magistério rural.

Érico Veríssimo, conhecido escritor gaúcho, depois de tomar conhecimento da publicação dos Boletins de Educação Rural escreve para Juvenal José Pinto, em 1956, e manifesta suas reflexões e posições a respeito dos problemas que envolvem a economia brasileira, enfatizando a importância do ensino e dos professores rurais para melhorar as condições de vida dos trabalhadores do campo, colaborando assim para um desenvolvimento mais harmônico do país.

Meu caro Juvenal, examinei com o maior cuidado e interesse os números de 'Educação Rural' que tiveste a gentileza de me oferecer. A publicação é utilíssima. Sempre me preocupou o problema da educação de nossas populações rurais. Essa migração para as cidades, em nosso país, tem de parar se não quisermos contribuir para a formação dum monstro com cabeça de gigante e corpo de feto. Mas, por outro lado, como obrigar que nossos compatriotas fiquem no campo se não lhes damos escolas, assistência médica, meios para trabalhar a terra e viver como seres humanos? Sou um entusiasta da indústria e sei o que uma indústria desenvolvida pode fazer em prol da elevação de nosso nível de vida. Mas a indústria sem a base indispensável da agricultura é como um castelo construído sobre a areia. (...) E necessitamos de professores rurais.(...) (VERÍSSIMO, 1956, p.178)

Os Boletins compunham-se de diversas seções⁴⁶, procurando sempre estabelecer relações entre os assuntos abordados e a realidade das escolas rurais. Na seção

⁴⁶ Entre as seções dos Boletins de Educação Rural, destacam-se *Higiene Escolar*, em que se abordam questões de higiene física e mental; *Matéria do Ensino Primário*, com sugestões de atividades práticas

chamada Problemas da Ambiência Rural tratam-se sobre temas relacionados à problemática rural, por vezes retirados de obras maiores. Entre esses textos, destacam-se A Gênese do Ensino Rural, de autoria da professora Ruth Ivoty Torres da Silva; A Escola Rural como Agente Civilizador, de Amaral Fontoura; Impressões sobre o Ensino Rural, escrito pelo professor J. Roberto Moreira. Também aparecem notícias a respeito das atividades desenvolvidas pelas escolas rurais, comentários sobre as festividades, apresentação de currículos, reportagens sobre as formaturas de cada escola normal rural e um espaço para os professores apresentarem seus pensamentos sobre diferentes questões, desde manifestações parabenizando a Secretaria de Educação pela iniciativa de divulgação de tais materiais, até depoimentos reveladores das ansiedades e angústias vividas no meio rural. De modo geral, os textos publicados colaboram, direta ou indiretamente, para a formação da identidade docente rural, pois defendem o seu papel como os grandes responsáveis pelo sucesso do trabalho escolar. Nas notas referentes às formaturas de novos professores se apresenta esse discurso: “A importância desse curso para o desenvolvimento de nossas zonas rurais missioneiras e fronteiriças é inegável. As professoras formadas pela Escola Normal Rural são as portadoras naturais do progresso e da fé católica entre os agricultores e pecuaristas.” (Boletim de Educação Rural, 1957, p.77)

As idéias de “progresso” e “fé católica” misturam-se e indicam os parâmetros que deveriam ser seguidos pelos formandos. Por um lado, deveriam ser incentivadores do progresso no campo, mas também deveriam apropriar-se da ideologia católica e, assim, transmiti-la nas escolas em que fossem lecionar. Enfim, os ensinamentos e a moral católica que provavelmente foram difundidos ao longo dos anos de formação, agora deveriam acompanhar o novo professor em seu trabalho pedagógico. É interessante observar que nos currículos das escolas normais rurais não constam aulas de ensino religioso, dessa forma, fica difícil avaliar a dimensão que tais ensinamentos tinham nesses estabelecimentos de preparação para o magistério rural. Além da questão religiosa, os

a serem desenvolvidas com os alunos; *Educação*, em que se fazem presentes textos teóricos abordando questões múltiplas relacionadas a aspectos educacionais; *Páginas Escolhidas*, apresentando depoimentos de professores rurais e suas experiências profissionais; *Problemas e Aspectos da Ambiência Rural*, também com textos de cunho teórico trazendo problemas enfrentados pelos professores rurais e apontando soluções; *Bibliografia* com sugestões de livros e materiais didáticos para serem trabalhados em sala de aula; *Escolas Normais Rurais* em que se divulgam notícias dessas instituições, formaturas, iniciativas, *Psicologia* e *Didática* trazendo explicações de como desenvolver determinados conteúdos.

futuros docentes eram também “portadores do progresso”, os conhecimentos que adquiriam deveriam ser levados ao alcance dessas comunidades que, via de regra, permaneciam afastadas, alheias dos benefícios obtidos com as novas conquistas da ciência.

EXEMPLOS DE ASSUNTOS ABORDADOS NOS BOLETINS DE EDUCAÇÃO RURAL

];p

A seção Psicologia aparece com frequência, talvez porque a dificuldade de adaptação dos professores nas comunidades rurais fosse um problema constante. Assim, as palavras de especialistas, muitas vezes de outros países, poderiam servir como um auxílio aos professores na tentativa de procurarem ambientar-se na sua realidade de trabalho. O boletim de 1954 traz uma reportagem retirada do livro *Los problemas de la Infancia y la Maestra* de Charlotte Bühler:

A capacidade da professora de identificar-se até certo ponto com seus alunos e os pais destes, depende em grande parte, de que perceba os problemas que tem em comum com aqueles. Sua capacidade de identificar-se com seus alunos ou de simpatizar com eles provém da aceitação de suas mútuas dificuldades. Se lhe falta auto-compreensão, poderá compreender os problemas infantis, mas lhe faltará a atitude de aceitação essencial em todas as boas relações humanas. (BÜHLER, 1954, p.185)

Parece que a identificação do professor com o meio rural, com as crianças, com seus pais e com a comunidade é a chave mestra que abre todas as portas e conduz ao sucesso pedagógico nas escolas. A autora propõe que o professor se coloque, se transponha ao lugar do outro e talvez isso não fosse muito difícil pois, via de regra, o professor enfrentava problemas, de alguma forma, semelhantes, àqueles vividos por seus alunos. Como se sabe, as carências são de toda ordem no meio rural e o professor, assim como toda a comunidade, igualmente passava por elas. Antes de tudo, estamos falando de uma atividade profissional marcada por relações essencialmente humanas, onde o ato de aprender é mediado pelos elos de afeto que se constroem entre os sujeitos envolvidos. Muitas vezes, o professor precisa mesmo se colocar no lugar do outro e assim desenvolver uma maior percepção do significado de ser professor.

A seguir, apresento cinco artigos publicados nos Boletins de Educação Rural, que permitem analisar a preocupação com a modelagem do professor rural. É importante considerar que os discursos defendidos, em tese, dirigem-se tanto aos educadores que trabalham em zonas urbanas quanto aqueles que vivem nas zonas rurais. Entretanto, nota-se que há uma intenção de se atribuir maiores responsabilidades ao magistério rural, pois é lá que estavam os agentes transformadores do meio rural, aqueles que, com seu trabalho, conseguiriam recuperar o atraso das populações camponesas.

Assim, serão analisados textos de autores diversos e distintos na sua forma de apresentação, porém todos relacionados à educação rural. Selecionei, portanto, dois textos escritos por professoras rurais, um poema, também de autoria de uma professora rural, um excerto do livro Aspectos da Vida Rural Brasileira, de Amaral Fontoura e um texto do Superintendente do Ensino Rural Juvenal José Pinto Nossas Escolas Normais Rurais e sua Função Educativa.

Primeiramente, veremos o texto escrito pela professora Alzira Magalhães, da Escola Isolada da Fazenda Terra Dutra, no município de Guaíba. Ele aparece em um dos boletins do ano de 1954, na seção “Problemas e Aspectos da Ambiência Rural”.

O MAIOR MAL

Escreve uma Professora Rural (Especial para o Boletim “Educação Rural”)

Tenho lido sempre com vivo interesse os artigos publicados referentes à zona rural, ao ensino da mesma, pois que, nascida e morando sempre na campanha, me sinto unida a ela, como fazendo parte de seu todo! (...)

Professora rural há quinze anos, tenho bastante experiência em minha profissão e, cada vez mais, sinto o ardor de melhorar o ambiente, de ensinar e de ver compensados meus esforços feitos em benefício de nosso povo, de nossa gente, desta Pátria tão grande e que tanto ainda espera de nós!

A professora rural não pode limitar-se ao domínio das letras, sua missão vai além! Tem de influenciar no moral, na saúde e, para melhor dizer, na própria civilização do meio que lhe é confiado!

Na zona rural, o povo é muito bom, tem a alma simples, despida quase de maldade; vive, porém, sem saber por que, nas trevas da ignorância. E é este o juramento O MAIOR MAL, a grande dificuldade que o mestre encontra nesta zona ao organizar uma escola, ao difundir o ensino moderno, o progresso que avança e que, assim sendo, mais revolta a ignorância, o primitivismo desse povo.

A professora rural não deve ser apenas a professora da zona onde se encontra; ela tem forçosamente de ser ainda a conselheira das famílias, cujos filhos lhe são confiados, tem de ser uma boa amiga que lhes aponte suavemente os erros, mostrando-lhes, com carinho e superioridade os novos horizontes que se descortinam a estas gerações e às vindouras e que tal contribuirá para o conforto, para o descanso na velhice dos que já tanto se esforçaram e trabalharam nesta mesma terra.

Tem ela de lhes ensinar medidas higiênicas referentes à educação, ao asseio pessoal, aos medicamentos a serem usados, tem mesmo de servir-lhes algumas vezes de enfermeira, dando-lhes o exemplo, para que conheçam a necessidade de melhor saúde. (MAGALHÃES, 1954, p.166-167)

A linguagem utilizada pela autora reflete os discursos educacionais que se afirmavam na sociedade brasileira. O texto revela uma forte identidade da professora com a realidade rural e todos os seus problemas. Demonstra ter assimilado os discursos vigentes que atribuíam diferentes papéis ao professor, junto à comunidade a qual estava ligada e, assim, procura persuadir os leitores a refletirem sobre os propósitos da educação rural. Este poder de persuasão é reforçado pois trata-se de um texto escrito não por teóricos, políticos ou grandes pedagogos e sim por uma professora que trabalha em uma escola isolada, ou seja, a intenção parece ser que os leitores logo se identifiquem com o que ela diz, afinal quem escreve está muito próximo, conhece de perto a realidade do ensino rural. Escrito na primeira pessoa do singular, o texto adquire um caráter de depoimento e transmite a relação de identidade que parece existir entre a autora, a profissão e a região rural em que vive: "(...) Nascida e morando sempre na campanha, me sinto unida a ela, como fazendo parte de seu todo...Sinto o ardor de melhorar o ambiente, de ensinar (...)". Além disso, o uso dos verbos dever e poder, por vezes acompanhados do advérbio de negação -não - indicam um disciplinamento da profissão docente.

O texto também expressa a idéia de missão ilimitada, na tentativa de explicar o significado do trabalho dos professores rurais. Porém, o uso dessa expressão não esclarece quais seriam as suas atribuições, sugere aproximações entre elas e os missionários ou sacerdotes, ou seja, identifica o professor como alguém que deveria realizar seu dever com sacrifícios e renúncias, contribuindo, assim, para o crescimento e desenvolvimento do país.

Conselheiro, bom amigo, enfermeiro, conhecedor de práticas agrícolas e higiênicas eram algumas das funções que se esperavam do professor rural, além, é claro, de suas atividades pedagógicas junto aos alunos, que, por sinal, são pouco evidenciadas. A professora Alzira utiliza as expressões como "marcha para o progresso" e "civilização mais adiantada" que refletem o espírito da época, em que se acreditava que a educação conduziria o Brasil a um maior desenvolvimento.

A visão sobre a cultura local aparece nas palavras que usa para referir-se às populações rurais, tais como "ignorância e primitivismo desse povo" , demonstrando acreditar na responsabilidade do professor em lutar por mudanças no meio rural. Não há comentários sobre as dificuldades enfrentadas nas escolas rurais, como as condições de

trabalho e de habitação, sabendo-se dos inúmeros obstáculos que os esperavam quando chegavam nas comunidades rurais para lecionarem.

O próximo texto é apresentado na forma de um poema, de autoria de Eleonora Heim, professora da Escola Rural Linha Estefânia, na cidade de Arroio do Meio. O poema teve sua publicação no boletim de 1954.

Poema: Ao Professor Rio – Grandense

Professor rural do Rio Grande do Sul
É altiva e nobre a tua missão.
Sob as bençãos deste lindo céu azul
Exerce-a com carinho e dedicação

É necessário amor e altruísmo
Para que a mesma possas desempenhar
Com dedicação, denodo e civismo,
Irás para a vitória marchar.

Tua missão é ilimitada
Não se restringe apenas à instrução
Sobre esta terra bem fadada
Precisas divulgar e ampliar a 'Educação'.

À criança que confiante se encaminha
À tua escola em busca do saber,
Dá-lhe 'Educação', para que sozinha
Mais tarde na vida irá vencer.

Ao adolescente, que ansioso te procura,
Assiste com grande dedicação;
Pois as incertezas que sua alma torturam
Pedem de ti uma firme solução.

Ao adulto, ao agricultor, aos pais
Assiste com compreensão e perseverança
Dá-lhe teus conselhos sinceros e leais!
Anima e enche-lhes o coração de esperança.

Bem vês, prezado colega e amigo
Quão difícil e grandiosa é tua missão
Exige abnegação, carinho e patriotismo
E um grande e generoso coração.

Luta por um ideal sublime
Elevado e digno, que sempre te guiará
Somente o trabalho leal e honesto redime
Por ele, mais tarde, Deus te recompensará. (HEIM, 1954, p.214).

A leitura conduz a algumas reflexões. Embora logo no primeiro verso já apareça o destinatário do poema - o professor rural - não se encontra ao longo do texto maiores referências ao ambiente e ao contexto da educação rural. É um texto calcado na vertente da literatura escolar patriótica, que vem desde o início do século. Assim, fazendo-se os ajustes necessários, poderia ser dirigido a qualquer professor, fosse ele do campo ou das cidades. Entretanto, decidi analisá-lo para demonstrar, mais uma vez, os elos de aproximação e identidade que se estabeleceram entre os discursos proferidos para o magistério urbano e rural.

Enfatiza-se a necessidade de persistência e continuidade do trabalho do professor para alcançar seus objetivos e vencer os obstáculos que se impõem. Mistura profissão e sacerdócio, confunde idéias nacionalistas e religiosas, salientando valores que deveriam ser seguidos no exercício da profissão: altivez, altruísmo, abnegação, dedicação, amor, civismo, assistência, compreensão, ânimo e esperança.

Ambos os textos comentados trazem a marca da parcialidade, pois restringem a análise da educação rural, atribuindo ao professor papéis que em muito excediam as suas responsabilidades profissionais. Enfim, os dois textos evidenciam as reflexões e os

posicionamentos de duas professoras rurais, certamente marcadas e moldadas por outros discursos pré-existentes. O fio condutor da linguagem é o mesmo, porém, cada uma escolheu uma maneira própria de revelar esta linguagem, a primeira expôs sua experiência em forma de um texto-depoimento e a segunda procurou abordar questões semelhantes através de uma poesia.

Em 1956, o professor Amaral Fontoura escreve este artigo para o Boletim de Educação Rural:

A ESCOLA RURAL COMO AGENTE CIVILIZADOR

A escola é tudo no campo. Depois de ensinar o campônio a amar a natureza, deve mostrar-lhe como cultivá-la, como transformá-la de mato agreste, em plantação útil. A escola rural tem que ter uma função nitidamente econômica, tem que abrir novos rumos ao progresso econômico do campo.(...)

A escola primária rural não pode ser mera escola de cultura intelectual; ela tem que ser uma escola de ação, uma escola de trabalho. Ela tem que ensinar a trabalhar, a amar o trabalho, a trabalhar de maneira certa, útil e produtiva. (...)

Como trazer a mentalidade roceira mais para perto da civilização? Como integrar o campo no progresso da 'urbs', fazê-lo participar das novas idéias, das novas descobertas, das novas formas de vida?

Evidentemente, isso não é tarefa para um momento, para determinada ocasião. Ao contrário, tem que ser um trabalho continuado, permanente, só possível de ser levado a efeito por uma instituição também permanente e bem organizada: a escola.

A escola rural tem de ser, assim, a sentinela avançada do progresso na roça, tem que desempenhar o papel de traço de união entre a cidade e o campo, trazendo ao conhecimento deste os progressos daquela. A escola rural precisa ensinar ao seu meio as técnicas novas de trabalho, as formas novas de vida(...)

Numa palavra : à escola rural cabe a função relevantíssima de se manter em contato permanente com a 'civilização em mudança' da cidade, assimilá-la no que for útil e disseminá-lo pelo campo, em tudo quanto for compatível e proveitoso para o progresso deste.(...)

É evidente que há melhoramentos acima das forças da escola e que esta não pode absorver na cidade para transmitir ao campo; mas há também milhares de pequenos

progressos, de pequenos nadas – medidas fáceis de higiene, objetos caseiros, processos de trabalho, recursos profiláticos, etc. que a escola rural pode ir ensinando às populações do interior, proporcionando-lhes assim maior conforto e cultura, aproximando a civilização da roça, colocando os meios rurais a par das novas invenções e descobertas, na medida em que estas forem boas, úteis e adaptáveis ao ambiente.(FONTOURA, 1956, p.180-181)'

Embora em muitos aspectos se pareça com os anteriores, este texto apresenta particularidades, pois trata-se de um excerto de um livro que ocupou duas páginas do Boletim. A linguagem é um pouco mais elaborada, o autor durante todo o texto explica, usando vários argumentos, os objetivos da educação rural que se relacionam diretamente às idéias de busca pelo progresso e civilização. Por ser escrito na terceira pessoa do singular, mantém-se uma certa distância dos leitores, mas isso não compromete a leitura, pois esta continua acessível e de fácil compreensão.

Preserva-se o mesmo sentido dos outros textos apresentados, valorizando a escola enquanto instituição responsável pelas melhorias do meio rural. Ao explicitar claramente o papel da escola, enfatiza as suas diferentes atribuições junto à população. Entretanto, diferentemente das outras análises, o autor parece mais racional, não tão exaltado como os outros, apresentando uma maior coerência diante do contexto nacional referente à educação rural. Chama a atenção o fato de não referir-se ao professor como o agente responsável pelas mudanças nas áreas rurais, quando sabe-se que os discursos dirigem-se especificamente aos professores que trabalham nas regiões agrárias. Assim, embora o papel da escola seja amplamente explorado, permanece uma lacuna, uma vez que Fontoura não esclarece como esta escola poderia alcançar as suas metas. Da mesma forma, não aborda questões relevantes, como as adversidades que existem no meio rural que acabam criando dificuldades para o desenvolvimento do processo de aprendizagem escolar. Por outro lado, preocupa-se em ressaltar os “pequenos progressos” que a escola pode desenvolver junto à comunidade e ao mesmo tempo salienta que há muitas coisas que fogem à alçada escolar para serem resolvidas. É interessante que não diz claramente de quem é a responsabilidade para efetivar esses “grandes melhoramentos” nas áreas rurais do país.

A preocupação com a aproximação da “civilização à roça” está presente em todo o texto e pode-se dizer que é o seu fio condutor. A partir dessa idéia, desenvolvem-se todas as outras, priorizando o papel da escola como instituição por excelência que colocaria o campo rumo ao progresso.

O texto a seguir escrito pela professora Lilian Argentina Marques para o Boletim de Ensino Rural da SEC, em 1956 é bastante revelador do cotidiano e das dificuldades vividas pelas professoras ao se depararem com a realidade a qual deveriam enfrentar. Penso que traduz claramente o momento do choque diante do encontro com o real: os primeiros contatos com a escola e com a comunidade rural.

Uma Página

Há anos atrás, quando eu era uma simples professora municipal, em um velho rincão perdido no interior do nosso Estado, passei por uma série de provações que me ensinaram mais do que muitos anos de escola: aprendi a amar o trabalho e amar a terra.

Com a cabeça cheia do que aprendera no Instituto, com o entusiasmo natural de todo o principiante, julguei-me apta a defrontar o trabalho e fiz mil planos. Mas, quando descii da carreta que me conduzira da estação férrea, até aquela encruzilhada, onde se vislumbravam apenas três casas, senti um desencantamento. Depois, ao penetrar na escola mais terrível foi a decepção. Começava pela sala que de forma incomum, apresentava o feitio de um V. As carteiras eram para seis crianças e de estilo antiqüíssimo. A mesa, pobre mesa, possuía praticamente três pernas, pois a quarta era mais curta do que as outras e, a gaveta, tanto entrava de um lado como de outro. Um quadro- negro diminuto se destacava das paredes nuas. Vinte e três crianças descalças, me olhavam boquiabertas pois que eu era quase do tamanho deles. Fiquei no limiar da porta ‘considerando’ (como diziam na linguagem local) coisa por coisa e me acudiu à mente que com a letra que a sala bizarramente formava, eu poderia iniciar as palavras: ‘voltar’ e ‘vencer’. Fui até o quadro e escrevi nele duas palavras. Era o momento da indecisão. Mas, como conquistar uma vitória era mais belo que recuar, fiquei! (...)
(MARQUES, 1956, p.246)

A professora, imbuída dos discursos maiores que objetivavam formar o magistério rural, já inicia considerando que todas as dificuldades que passou foram provações, as

quais lhe fizeram identificar-se com a realidade escolar rural existente. O entusiasmo inicial de repente encontrou um meio adverso, parece que os conhecimentos adquiridos na escola normal não tiveram validade nesse primeiro momento da chegada. Dessa forma, será que as escolas normais rurais preparavam efetivamente seus alunos para as realidades que iriam encontrar? Até que ponto esses futuros professores tinham conhecimento da realidade rural do país e das deficiências que marcavam as comunidades rurais? Sem dúvida, são questões que suscitam questionamentos. A autora vale-se da palavra “desencantamento” e acredito que essa palavra é acompanhada por outros sentimentos que se escondem por trás dela. Provavelmente, ela iria encantar-se se encontrasse uma escola ideal, equipada com mobiliário adequado, com os outros serviços como a biblioteca, gabinete médico e dentário em perfeitas condições, etc. Também seria perfeito se os alunos estivessem bem alimentados e vestidos, se a comunidade interagisse e compreendesse melhor os propósitos da escola. Como tudo isso não correspondia ao que de fato encontrou, a professora logo desencantou-se. Será que ela, por um momento sequer, não considerou a possibilidade de que iria justamente viver e trabalhar em um local com essas deficiências? Os anos de formação não teriam essa responsabilidade de preparar seus alunos para o enfrentamento da situação real do ensino rural no país?

A decisão da professora, no entanto, é de permanecer na escola e desenvolver o trabalho para o qual se preparou por vários anos. Assim, passa a relatar como conseguiu reverter a situação e transformar o quadro adverso com o qual se deparou inicialmente.

Nos primeiros dias, riscava na ‘folhinha’ aqueles que se iam passando. Às vezes, chegava mesmo a riscar o dia com antecedência e dizia para mim mesma: ‘Esta já se vai’. Com o decorrer do tempo, esqueci o calendário completamente.

Remodelei a sala de aula: pinte as paredes; coloquei gravuras aqui e ali; com um caixote fiz uma estante para livros; auxiliada pelas crianças plantei folhagens em latas e organizei um jardim. Confeccionei uma bela caixa para o correio- escolar, que me deu um contentamento indizível, pois que o ‘carteiro’ da aula, diariamente me entregava cartinhas nesse teor: ‘gosto muito da minha professora’ ou ‘Querida professora, já sei ler e escrever’.

Por esta altura, eu já me julgava vitoriosa, mas surgiu então a incompreensão dos pais. Não entendiam por que os meninos deviam fazer desenhos, por que eu os levava até o córrego para que fizessem na areia: ilhas, penínsulas, lagos..., por que faziam figuras de barro; por que eu tomava parte nos brinquedos à hora do recreio... Depois havia também uma sombra: a antiga professora que ali permanecera até a aposentadoria (...) lembrada por uns e por outros. (...) Iniciei, então, um plano de ação. Visitava os doentes. Ia auxiliar a rasparem mandioca nas tafonas dos vizinhos e como era leve subia aos giraus para espalhar o polvilho. Ensinava receitas de bolos, a retirar manchas das roupas e outras prendas domésticas. Em troca, aprendia a fazer queijos, a reconhecer as ervas do campo. Ouvia histórias de vinte anos atrás, contadas por velhos a quem ninguém tinha paciência de aturar. Apreciava as roças e escutava uma série de coisas a respeito das plantações. (...) Aos domingos, reunia as moças do lugar para jogos de prenda e ensinar-lhes bonitas canções gaúchas.

Ninguém mais falava na D. Alzira; eu vencera. Choviam presentes de toda a sorte; frutas, queijos, doces e até mesmo um travesseiro de penas. Foi então que eu me volvei para mim mesma e encontrei-me exausta e tão magra que fazia dó. Caí numa nostalgia sem fim. (...) Resolvi reagir. Inicialmente, deveria mudar de refeição. Meio ano comendo feijão, arroz e charque não era lá muito agradável. Tive, então uma idéia: plantar verduras e outras coisas. Propus à dona da casa que fizéssemos uma plantação a meia. Agarramo-nos às pás e enxadas e demos início ao trabalho. (...) O dia em que vi apontar a primeira folhinha verde foi tal meu contentamento que nem sei exprimir. Apanhei um punhado de terra na mão e fiquei a mirá-la como se ela fora para mim o maior tesouro do universo. Foi então que aprendi a dar o devido valor à lavoura e compreendi a alma da gente do campo.

Não cheguei a comer nada da nossa rocinha, pois fui transferida antes da colheita. Quando da despedida, todos choramos e no momento em que a carreta subiu o alto da coxilha, voltei os olhos para a rocinha e senti que deixara ali parte da minha vida. (MARQUES, 1956, p.247)

Essa segunda parte do texto da professora Lilian evidencia claramente a capacidade de enfrentamento que os professores deveriam aprender a desenvolver. Na verdade, são os ideais de missão e de recuperação do homem rural” que deveriam ser assumidos

junto à comunidade. Assim, vê-se que a professora assumiu o desafio e tomou as decisões necessárias para mudar a situação com a qual se deparou inicialmente. Percebe-se nas entrelinhas que a missão exigia que buscasse melhorias para o meio rural nas situações em que o Estado omitia-se de dar o atendimento necessário à educação rural. Por isso, vai remodelar sua sala de aula, improvisando algumas coisas, arrumando tantas outras, transformando o ambiente em um local mais acolhedor para receber os alunos.

Pedagogicamente falando, a professora demonstra a importância dos trabalhos práticos com os alunos para que a aprendizagem efetivamente acontecesse. Preocupa-se em mostrar-lhes outras faces do mundo, distintas de sua realidade imediata e, para isso, sai da sala de aula procurando locais que despertem as crianças para estabelecerem relações com aquilo que aprendiam.

Outro aspecto importante é como conseguiu construir elos de afetividade e identidade com a comunidade rural. Isso só foi possível porque mostrou-se aberta e interessada no cotidiano das pessoas, quis partilhar e aprender com eles muitas coisas típicas da vida no campo. Sua dedicação e entrega ao trabalho foi tamanha que acabou esquecendo de cuidar si mesma, sua alimentação era deficiente, como deveria ser a de toda a comunidade.

O objetivo da análise deste relato não é o de focar a história desta professora sob um ponto de vista individual e sim no sentido de perceber que a sua experiência nesta comunidade rural deve ter sido semelhante a de tantas outras mulheres educadoras, que não conheciam “a alma da gente do campo”, como ela mesmo diz, e, de repente, se defrontavam com situações parecidas com esta em que as capacidades de entrega e de dedicação estavam postas à prova. Neste sentido, parece que as capacidades intelectual e pedagógica da professora estavam em um segundo plano, ou seja, o mais relevante é que assumisse o compromisso de atuar nas regiões rurais, sendo uma agente transformadora do meio. Acredita-se que essa dedicação ao extremo era quase uma exigência para o desenvolvimento do ensino. Diante do descaso do Estado, todos sentiam-se um pouco abandonados, fossem professores, alunos e a comunidade em geral e, portanto, deveriam reagir para alcançar algumas melhorias em suas vidas.

Por fim, chama a atenção o pouco tempo de permanência da professora na comunidade, uma vez que logo foi transferida não se sabe para onde, talvez para uma

escola da cidade. Se ela aprendeu a amar tanto assim a vida rural, por que abandonou essa comunidade que parecia tanto necessitar de seus serviços? Convém investigar até que ponto esses professores não viam o ensino rural como uma carga de sacrifícios e abnegações os quais era preciso passar, como uma provação, ou, por outro lado, viam a ida para uma comunidade rural como uma demonstração de independência e autonomia, pois era uma oportunidade de deixarem as suas referências familiares e irem, sozinhos, em busca de um outro caminhos. De qualquer forma, parece que o encantamento pela vida nas cidades era algo que contagiava a todos que viviam nas comunidades rurais, inclusive os professores que deveriam ser os responsáveis por tentarem justamente o contrário, isto é, mostrar às populações o valor da terra para que não a abandonassem em busca do desconhecido: o mundo urbano, O discurso da missão foi apreendido, então? Seria o trabalho nas escolas rurais um estágio de provação, em que se passava mas não se ficava?

Também em 1956, Juvenal José Pinto, Superintendente do Ensino Rural, escreve um artigo para o Boletim, analisando especificamente o papel das professoras no processo de escolarização desenvolvido nas escolas rurais rio-grandenses.

Nossas Escolas Rurais e sua Função Educativa

Todos sabem que o ensino rural, por sua natureza intrínseca, oferece peculiaridades diversas do ensino ministrado nas escolas situadas nos centros urbanos. Tão evidente se ostenta esta diferenciação que entendemos desnecessário ajuizar conceitos a propósito desse aspecto.

O que, entretanto, se nos afigura digno de frisar, mais uma vez se relaciona com a importância do professor rural no desdobramento produtivo, eficiente, de uma verdadeira educação que objetive o futuro de nossas populações camponesas.

É precisamente neste setor que reside a excepcional magnitude desse tipo de educação, porquanto toda a boa vontade de um professor rural de pouco aproveitaria, não estivesse ele identificado com os anseios e as necessidades do meio circundante, cujas condições de vida se revestem sempre de características tão definidas. Importa ressaltar, ainda, o fato de nada ser lícito esperar dos mestres rurais quando sua permanência nas escolas se processa apenas em termos de provisoriedade, como se o seu estágio ali fosse tão só castigo penoso, mas inevitável. Infelizmente, tais situações repetem-se com

freqüência constrictadora, e como lógico resultante – o grande prejudicado é o ensino rural.

No Rio Grande do Sul funcionam atualmente oito escolas normais rurais, em diferentes zonas de seu território. Se é verdade que tais estabelecimentos de ensino se debatem aqui e ali, na procura de um maior aperfeiçoamento técnico; se suas necessidades materiais não estão providas inteiramente a contento, não se pode obscurecer os esforços desenvolvidos pela Superintendência do Ensino Rural, na sua constante preocupação de dar a essas oito escolas normais rurais os recursos exigidos pela alta missão que lhes cabe tornar efetiva. (...) (PINTO, 1956, p.199)

O autor salienta a importância da integração dos professores ao ambiente rural, fato que em muitas vezes não acontecia, uma vez que o ensino rural era visto como apenas uma etapa provisória na carreira docente. As entrevistas denotam essa realidade: a busca, via de regra, era pelo trabalho nas cidades. Compreende-se esse desejo, tendo em vista a preponderância dos valores urbanos na sociedade brasileira. Além disso, como o próprio autor diz, a passagem pela escola rural era encarada como um “castigo, mas inevitável”, não é por acaso, mas sim porque as condições de trabalho realmente eram muito adversas, dificuldades essas que as iniciantes não eram preparadas para enfrentar.

Juvenal José Pinto, assim como Ruth Silva em seu livro, omite-se no artigo de analisar essa realidade adversa que esperava o professor, limitando-se a destacar a importância da sua atuação e a necessidade de sua adaptação ao meio. Além disso, destaca os esforços que a Superintendência do Ensino Rural vinha empreendendo no intuito de capacitar e equipar as escolas normais rurais que surgiam e espalhavam-se pelo Estado. Da mesma forma que Ruth Silva também usa a palavra “castigo”, referindo-se ao trabalho nas escolas rurais, acrescido dos adjetivos “penoso e inevitável”.

As análises desses cinco textos tiveram a intenção de explicitar como os discursos educacionais eram transmitidos aos professores rurais. As entrevistas denotam que os Boletins pouco penetravam nas escolas, portanto é possível que não cumprissem seu objetivo de serem lidos e discutidos amplamente pelos professores. Esses materiais pretendiam padronizar esse discurso maior de incutir no educador a extrema responsabilidade de ser um missionário no meio rural, para isso todos os textos e autores selecionados colaboravam. Não é por acaso que nas seções destinadas a apresentar

depoimentos, freqüentemente aparecem textos de professoras rurais primárias exaltando e dignificando o magistério rural. Também não é por acaso que dificilmente se encontram artigos que tratem especificamente sobre as inúmeras dificuldades enfrentadas nas escolas rurais. Além do objetivo de padronização do ensino rural no Estado, é provável que esses Boletins também pretendessem suprir uma grave lacuna no que se refere à formação do magistério rural, uma vez que se sabe que havia poucas escolas normais específicas para este fim.

A seguir, conheceremos histórias de dez professores, que, no passado, viveram momentos de sua trajetória profissional em escolas rurais, espalhadas por diferentes regiões do Rio Grande do Sul, professores esses que tiveram a sua moldura rural através do contato com diferentes dispositivos discursivos que circulavam nas escolas e na sociedade como um todo.

CAPÍTULO .4

CONDUTORES, SOLDADOS, LUTADORES?

QUEM ERAM ESSAS VOZES ESQUECIDAS DO MEIO RURAL?

Acredito que o grande valor desta pesquisa está em resgatar a memória de alguns professores rurais, oportunizando-lhes lembrar, resignificar e falar sobre momentos de sua vida profissional. Esse ato de falar, de acordo com Bastos:

(...) é um importante momento de reflexão e de resignificação da prática docente e da identidade profissional, é perceber as marcas com as quais a professora se constitui sujeito na tessitura da história: o que fazia e como fazia; o que pensava e como pensava; o que sentia e valorizava. Assim, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje as experiências do passado. É o presente que aponta o que é importante e o que não é; portanto é um interpretar. Quando emergem os efeitos, podem-se avaliar os acontecimentos.⁴⁷

Thomson, em uma mesma perspectiva, percebe o quanto o passado e o presente misturam-se nas memórias e isso estabelece um processo contínuo de reconstruir e transformar o passado vivido. Dessa forma, existe uma seleção da memória, que escolhe, a cada época, o que deve lembrar, o que é significativo lembrar e os sentidos que damos às memórias também acabam alterando-se com o passar do tempo. Assim, o que hoje pode se apresentar como algo muito importante em nossas recordações, amanhã poderá não ser mais. Para o autor:

“O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. Assim, podemos dizer que nossa identidade molda nossas

reminiscências; quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido. Reminiscências são passados importantes que compomos para dar um sentido mais satisfatório à nossa vida, à medida que o tempo passa, e para que exista maior consonância entre identidades passadas e presentes.” P. 57 Thompson, ver referência no caderno.

Ivor Goodson salienta a importância das pesquisas educacionais preocuparem-se com a voz do professor⁴⁸, pois, muitas vezes, esta ainda é negligenciada, como se as suas palavras não fossem relevantes e não dessem credibilidade aos trabalhos científicos. É justamente o encontro com as vozes dessas pessoas que permite uma reflexão mais profunda e mais verdadeira sobre o ensino rural neste Estado. A História da Educação vive nas memórias dos professores, eles que cotidianamente envolveram-se com dificuldades, ansiedades e alegrias da profissão, eles que enfrentaram desafios em sua realidade, para a qual, muitas vezes, não estavam preparados. Por tudo isso, é fundamental nos aproximarmos e escutarmos o que eles têm a nos contar.

Henry Giroux e Peter McLaren também analisam a importância de se ouvir as vozes dos sujeitos da educação, sejam eles alunos ou professores. Para os autores, a voz do professor traduz, em essência, a sua subjetividade, pois reflete seus valores, suas ideologias, seus princípios e crenças p. 149. Assim percebem essa necessidade:

A voz (...) é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo.⁴⁹

A tentativa de narrar a própria vida é analisada por André Gattaz que constata que:

⁴⁷ BASTOS, Maria Helena Camara. Apresentação. In: ALMEIDA, Dóris Bittencourt. O Caminho das Letras: os cinquenta anos de alfabetização da professora Lia Mostardeiro.op. cit.

⁴⁸ GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: As Histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa António (org) Vidas de Professores. Lisboa: Porto Editora, 1998, p. 69.

⁴⁹ GIROUX, Henry e MCLAREN, Peter. Formação do Professor como uma Esfera Contra-Pública: A Pedagogia Radical como uma forma de Política Cultural op cit. p. 137

“(...) quando alguém conta sua própria história, busca reunir os elementos dispersos de sua vida pessoal e agrupá-los em um esquema de conjunto, tentando conseguir uma expressão coerente e total do seu destino. Esta tarefa exige que o homem se situe a certa distância de si mesmo, a fim de reconstruir-se em sua unidade e em sua identidade através do tempo. A narrativa autobiográfica, assim, nos traz o testemunho de um homem sobre si mesmo, o debate de uma existência que dialoga com ela mesma, na busca de sua fidelidade mais íntima.” P. 876, ver ref. No caderno.

Janaína Amado reflete sobre as relações entre vivência e memória e salienta a importância de distinguir entre o “vivido e o recordado”, ou seja, entre “experiência e memória”. Há uma relação evidente entre eles, mas também possuem naturezas distintas, são, portanto, categorias diferentes. Na verdade, o historiador trabalha não com o vivido e nem com a experiência e sim com aquilo que, no momento das entrevistas, é recordado, é selecionado e reelaborado pela memória. (p. 131, ver ref no caderno. Segundo a autora:

“História e memória, entretanto, mantém tantas relações entre si, que é até difícil pensá-las separadamente. (...) A memória torna as experiências inteligíveis, conferindo-lhes significados. Ao trazer o passado até o presente, recria o passado, ao mesmo tempo em que o projeta no futuro; graças a essa capacidade da memória de transitar livremente entre os diversos tempos, é que o passado se torna verdadeiramente passado, e o futuro, futuro, isto é: dessa capacidade da memória brota a consciência que nós, humanos, temos do tempo. Esta, por sua vez, permite-nos compreender e combinar, de muitos modos, as fases em que dividimos o tempo, possibilitando-nos, por exemplo, perceber ‘o passado diante de nós.’” P. 132.

As relações entre memória e história são assim concebidas por Pierre Nora:

“A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está sempre em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um

fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado.” P. 9 ver ref no caderno

O encontro com antigos professores rurais despertou novos encantamentos pela pesquisa que já vinha em desenvolvimento. Afinal, o que faltavam eram as “vozes” dessas pessoas que dedicaram momentos importantes de suas vidas ao magistério em regiões afastadas das cidades. Descobri-los não foi muito fácil, a vida urbana parece que nos afasta das lembranças do passado rural. Assim, em princípio, pareceu-me difícil encontrar pessoas que haviam exercido o magistério em outros lugares, que não fossem cidades. Entretanto, aos poucos, amigos foram lembrando que a mãe, pai, avó, uma tia ou algum conhecido, em algum momento de sua vida profissional, já tinha lecionado no meio rural. É claro que também aconteceram situações em que me foram apresentadas pessoas que haviam dedicado boa parte de sua vida ao ensino rural. Foi assim que cheguei até eles.

Minha intenção era encontrar pessoas que tivessem trabalhado no meio rural em diferentes regiões do Estado, o que de certa forma consegui. Inicialmente, foram entrevistadas professoras da região sul do Estado, de Pelotas e Canguçu, especificamente. Depois, busquei ampliar o número de professores e centralizei-me na região de Canela em que quatro pessoas foram entrevistadas. Os restantes vivenciaram experiências em outras áreas rurais, como em Três Passos, Vacaria, Garibaldi, e até mesmo em Porto Alegre. A maioria deles, hoje, vive em grandes centros, distantes do universo rural, muito mais identificados, portanto, com os parâmetros vigentes da urbanização.

A partir do momento em que se iniciou o processo de entrevistas, o trabalho adquiriu “alma própria”, nada melhor do que ouvir as pessoas, escutar suas lembranças, comparar suas falas, percebendo diferenças e semelhanças entre elas, observar o “brilho no olhar” que às vezes se revelava quando reportavam-se aos tempos da escola rural. Este é um momento de intenso envolvimento entre aquele que conduz a entrevista e aquele que relembra e reelabora o vivido, em que se compartilham emoções há muito tempo guardadas, quase esquecidas nas memórias.

A maioria das entrevistas aconteceu fora de Porto Alegre, nas cidades de Pelotas, Dois Irmãos, Canela, Novo Hamburgo, e, portanto, houve somente um encontro com os professores, excetuando-se a professora Adalgisa que precisou de dois dias para contar

sua experiência no meio rural. De qualquer forma, percebi que, na maioria das vezes, um encontro era o suficiente, eram conversas longas, por vezes duravam mais de duas horas, porque “lembança puxa lembrança” e é preciso oferecer o tempo para que o entrevistado consiga reelaborar e transmitir em palavras aquilo que viveu no passado. Os primeiros contatos foram feitos por telefone, sempre procurava explicar diretamente quem eu era, como eu tinha chegado até eles e quais os meus objetivos, antes de marcarmos o dia e hora da entrevista.

Quanto à receptividade, aconteceram fatos curiosos. Em várias situações, percebia que os antigos professores preparam-se de fato para aquele momento, ou seja, as emoções do passado já haviam sido despertadas com o meu primeiro contato telefônico, estavam apenas esperando o momento de falar, de lembrar. Em outros casos, notei que não lhes agradava muito “remexer” no passado, houve uma professora que queria acabar logo a entrevista para que conversássemos sobre o presente, queria que eu contasse a minha vida e ela, a sua. Uma família recebeu-me tão bem que a entrevista estendeu-se pela tarde afora, ao final contaram-me toda a vida, dos filhos, netos, etc. Ainda uma outra quis deixar claro que ela não era uma pessoa saudosista, vinculada ao passado, preocupava-se mesmo era com o que acontecia em seu presente. De certa forma, também observei que o gravador ainda intimida as pessoas, embora concordassem com o uso do aparelho, havia momentos em que diziam: “Isso que vou dizer, tu não vais colocar, hein!”

Para facilitar e orientar a entrevista, organizei uma seqüência de perguntas (VER EM ANEXO), que serviam mais como um roteiro do que propriamente como questões fechadas, de respostas objetivas e imediatas. Procurava, então, colocar um assunto e deixava que falassem o que viesse à tona, mesmo correndo o risco do entrevistado desviar-se dos meus propósitos iniciais. Nas primeiras entrevistas, percebi que minhas interferências mais atrapalhavam que auxiliavam, assim, em muitos momentos calei e ouvi, procurando deixá-los o mais à vontade possível e a minha atitude teve respostas mais positivas. Em várias situações, esperavam-me com fotos, certidões, históricos escolares, outros já não tinham nada disso. É certo que se sentiram honrados e satisfeitos por poderem contar suas vivências profissionais e estas serem valorizadas.

Outro aspecto relevante a considerar é que das dez entrevistas analisadas, três delas, extremamente significativas, são de homens que dedicaram parte ou toda sua vida

profissional ao magistério rural. Considerando-se também que nas escolas normais rurais havia uma quantidade considerável de alunos que se formavam como professores rurais (VER CAPÍTULO...), este trabalho não tem a intenção de apresentar-se enquanto uma pesquisa de gênero feminino. **Embora ainda faltem dados estatísticos, sabemos que muitos professores rurais eram homens, talvez em proporção maior que as mulheres no meio rural. (AONDE POSSO ENCONTRAR ESSES DADOS???) ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA SEC)**

A experiência de trabalho na escola rural é única para cada professor, mesmo que se percebam pontos em comum, cada um viveu aquele momento de uma forma diferente, cada um trouxe os seus referenciais pessoais, seus valores e interagiu com o ambiente e com as pessoas do lugar de uma forma distinta. Dessa forma, a experiência vivida individualmente é que definiu o caminho e a seleção das lembranças que vieram à tona, de repente o que era significativo para um professor, poderia não ser para outro. Por exemplo, a professora Anna Thereza ficou um bom tempo da entrevista comentando as inúmeras dificuldades que o ambiente apresentava e que, para ela, foram quase insuperáveis, enquanto a professora Adalgisa buscou nas suas memórias as situações de enfrentamento às dificuldades e obstáculos que certamente existiam para todos na escola rural. Outros professores, como Heitor e Gastão perceberam claramente as questões políticas e econômicas que estavam por trás da diminuição, ano a ano, do número de crianças em suas salas de aula. Já outros viveram a experiência como professores rurais de uma forma tão intensa que todas as lembranças foram carregadas de emoções e sentimentos reveladores do envolvimento com a profissão.

É importante também considerar que “toda narrativa apresenta uma versão, um ponto de vista sobre algo” (Janaína Amado p. 133, ver ref cad), isto é, ao narrarmos as nossas histórias a ficção é algo que permeia o ato de contar, talvez seja algo inconsciente, mas é que o narrado não é exatamente o vivido, isso já é passado, portanto há que se considerar a possibilidade de maior ou menor criação que é inerente ao ato de contar.

Enfim, cada pessoa impôs a sua “marca”, o seu estilo como professor rural, cada um teve uma história familiar, formações escolares distintas, para muitos o magistério nem foi propriamente uma escolha, muito menos foi uma opção o trabalho docente na escola rural. Portanto, não há como negar que são situações marcadas por singularidades,

embora partilhassem de uma identidade comum construída a partir das representações e dos discursos que procuravam “moldar” o professor rural. Nóvoa traduz essas reflexões com propriedade:

“(…) Por que fazemos o que fazemos em sala de aula?, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional.” P. 16 do Vidas de Professores

Ao longo das entrevistas, parece-me que é fundamental que o pesquisador demonstre sua sensibilidade e perceba esses significados pessoais que os professores atribuem às suas vivências no meio rural. Assim, a seguir são apresentadas as histórias dos professores rurais que foram selecionadas para este trabalho. Com o objetivo de evidenciar a trajetória de cada um, optou-se por narrar as histórias individualmente, mesclando com as suas falas, enfatizando aspectos da história familiar, da formação educacional e profissional, do significado da vivência no meio rural, entre outras questões de cunho pessoal.

Com relação à época profissional vivida por cada professor, é importante comentar que a professora mais antiga, Adalgisa, iniciou suas atividades profissionais no início dos anos 40, em que as circunstâncias políticas, econômicas e sociais eram distintas de outros professores que trabalharam no início da década de 1960, por exemplo. No entanto, resolveu-se concentrar as entrevistas neste período aproximado de vinte anos, considerando-se que, mesmo sendo décadas e contextos históricos diferenciados, é o período de maior desenvolvimento ensino rural no Estado, e isso é percebido pelas preocupações nacionalistas, pelos relatórios dos governos e por outros aspectos da legislação que procuravam regular e regulamentar, apresentando as diretrizes do ensino nessas regiões.

1 – PROFESSORA HEIRETA

Esta foi a primeira entrevista, extremamente significativa, não só por ser a primeira, mas sim porque, logo de início, deparei-me com uma pessoa profundamente identificada com o meio rural. Trata-se de uma professora que, sem formação específica para o magistério, envolveu-se a tal ponto com o trabalho educativo, abrindo mão de uma série de coisas de sua vida pessoal em favor do magistério.

Natural de Canguçu, nasceu em 1942 e começou a lecionar com 19 anos em uma escola municipal, de caráter rural, em uma localidade chamada Palmas. Sua formação era somente o curso primário até a admissão ao ginásio. Percebe-se que vida pessoal e profissional sempre misturaram-se na trajetória da professora :

“Com dezenove anos, eu tirei o primeiro lugar em um concurso para o município e aí casei. A minha formação era só até a admissão ao ginásio. Eu não freqüentei escolas quando pequena, fui alfabetizada pela minha mãe.”

Nesta situação, é compreensível que o empirismo tenha se feito presente em suas práticas pedagógicas:

“Quando eu me vi, pela primeira vez, diante de setenta alunos, eu pensei: ‘Como será que se começa?’ Comecei conversando e me dei muito bem.”

A professora dedicou ao magistério rural 10 anos de sua vida, iniciou em 1961, e não foram poucos os momentos em que as exigências profissionais falaram mais alto, fazendo-a optar pelo trabalho e não pela família. Marido e filha não acompanharam a professora nos primeiros anos de atividade profissional.

“Como o meu marido não me deixava trabalhar, eu voltei para a casa dos meus pais que ficava próxima a primeira escola que lecionei, meu marido acabou indo depois para lá. (...)”

Em outro momento, a filha também não acompanhou a mãe:

“Nos fins de semana, eu vinha para a casa da minha família, porque eu tive que abandonar a minha filha, deixar minha filha com minha mãe para trabalhar, isso deixou seqüelas, é lógico... eu ficava muito dividida entre a filha que estava longe e os alunos, que até hoje meus alunos me dizem que eles saem ganhando e eu acho que saem mesmo. Eu deixo tudo pelos meus alunos, tenho paixão.”

A assimilação do discurso educacional que transmitia aos professores ideais de “missão” e “sacerdócio” diante da profissão escolhida, é muito forte nas palavras da professora Heireta. Ela realmente abre mão de sua vida, de sua família para dedicar-se integralmente aos alunos. É um aspecto marcante de sua personalidade que não se faz presente em todas as histórias de professores, nem sempre esta entrega à profissão assume contornos tão fortes. Parece-me que o seu encantamento com a profissão vai além da assimilação do discurso educacional vigente, é possível que esta entrega à profissão, aparentemente a qualquer custo, ocultasse um desejo profundo de independizar-se de tudo e de todos, revelando um outro desejo de viver uma experiência sozinha, sem apego familiar algum. O magistério rural, nesse caso, foi a possibilidade de libertação, a busca por algo novo, diferente do “destino” normalmente reservado às mulheres daqueles tempos.

A professora transmite o que chamo de “brilho no olhar”, algo profundamente subjetivo, que nem todos os professores demonstram, alguns até tiveram em alguns momentos de suas vidas, mas o passar do tempo, o cotidiano, as dificuldades vividas, o desencanto diante de sonhos não realizados, as frustrações, o enfrentamento com a realidade fez com que perdessem. Heireta é uma dessas raras pessoas que mantém, sustenta o “brilho no olhar” ainda hoje ao recordar os 10 anos em que o trabalho educativo no meio rural ocupou grande parte de sua vida e de seus sonhos, tanto é que atualmente ela, mesmo aposentada, continua lecionando em uma escola estadual em Pelotas, ou seja, continua convivendo e partilhando conhecimentos com a juventude. Além disso, revelou-me um sonho de abrir uma escola rural em um sítio que possui no interior do município e, assim, colaborar na escolarização daquelas populações que ainda hoje continuam desassistidas pelos poderes públicos.

Voltando ao passado, Heireta lembra que as dificuldades sempre foram muitas, algo comum às escolas rurais, mas não superestima tais obstáculos, salientando sempre como

procurava enfrentá-los e vencê-los. Problemas com as instalações da escola, moradia, alimentação deficiente, entre outros foram destacados, principalmente durante a época que lecionou em uma escola rural no interior de Piratini:

“Quando cheguei na escola do Passo da Porteira, em Piratini, no outro dia convidei os alunos para ajudarem a arrumar a escola, nós pegamos vassouras, dessas do campo, baldes, tudo e arrumamos, colocamos flores, o primeiro passo foi esse e depois continuamos as aulas. Tinha primeira, segunda... até a sexta série, cada série tinha uma cor no caderno. Eu trazia da livraria de Canguçu os livros todos que eram vendidos às crianças. O Estado só oferecia baldes, vassoura, sabão.”

A escola torna-se assim um espaço de realização pessoal e profissional. Como a sua casa, a escola precisava apresentar referências que fossem a “marca” da professora. Assim, a limpeza, organização, as flores, os livros, tudo isso constituía esse espaço próprio em que a professora direcionava o seu fazer pedagógico, afirmava-se enquanto pessoa e profissional, construindo sua independência.

Ao recordar as práticas pedagógicas com seus alunos, as atividades rurais foram aquelas que mais foram explicitadas pela professora, talvez pela sua profunda identificação com o meio rural, vale lembrar que ela não teve uma formação profissional específica, mas buscou os conhecimentos oferecidos em cursos rurais na cidade de Pelotas, os quais não explicou em maiores detalhes. Seus conhecimentos, portanto, limitavam-se ao empírico, ao que aprendeu em sua vida e também ao que aprendeu nesses cursos rurais e parece que eram úteis e necessários à comunidade com a qual trabalhava. Percebe-se que ela se preocupava em orientar tanto os alunos quanto os pais, procurando um melhor aproveitamento tanto das práticas agrícolas quanto as de pastoreio. Essa característica é uma singularidade desta professora, ou seja, trata-se de uma mulher profundamente identificada com o meio rural, não queria deixá-lo e, mesmo com um mínimo de formação adequada, conseguiu oportunizar melhorias à região em que lecionava. Ela assume o papel de condutora, guia da comunidade, pois além de ensinar as crianças tinha o papel de orientar os pais nas suas atividades agrícolas e pastoris.

“As atividades agrícolas e pastoris eram trabalhadas com os alunos e depois eram feitas reuniões semanais com os pais e a eles era ensinado o mesmo que aos alunos. Eu tinha que convencer os pais do que deveria ser feito. Eu sou da zona rural, eu sei tratar os animais com maestria e depois eu tive cursos rurais, realizados em Pelotas nas férias de verão, de zootecnia agricultura..., nem me lembro todos os nomes, mas sei que estão vivos dentro de mim. Eu não parava nunca, gostava mais de dar aulas do que de estudar, mas eu voltava com novidades todos os anos. As mães eram convidadas a fazer hortas e os pais a cuidar do gado... eu ensinava os pais. Havia um senhor que dizia: ‘Agora, não se pode mais fazer assim, não se tem mais direito porque quando não é a professora Heireta, são seus discípulos.’ Foi difícil, mas eu consegui, porque preparando o aluno tu preparas as famílias.”

A professora Heireta permaneceu de 1961 a 1971 como professora rural, sempre trabalhando na região Sul do Estado. A escola mais significativa onde ela permaneceu até o final desses 10 anos era em Piratini, no “Passo da Porteira”. Nesta escola, a professora estabeleceu vínculos desde sua chegada que se tornaram mais fecundos com o passar do tempo:

“Acho que esta escola foi a mais importante, cheguei lá de carona com uma das famílias da região. Lá eu peguei uma pecinha com umas classes sem pintar, uns banquinhos... e ali eu abri a escola. Um dos fazendeiros mandou um menino com um cavalo encilhado e eu saí pelos morros fazendo matrículas, matriculei todo mundo, eu ia nas casa e vou se for preciso, com um caderno e um lápis, quem quisesse podia estudar. O meu aluno mais velho tinha 23 anos e o mais novo tinha 6, todos estudavam juntos. As famílias recebiam muito bem, ficavam encantados, eu era muito bem recebida, com mate ou café, pão e manteiga. Eles achavam tão bonito a professora ser tão mocinha, diziam: ‘Como é que ela pode ser assim?’ Cada família ia indicando outras e as crianças iam sendo matriculadas. A professora era uma santa, um ídolo, não podia errar. Então eu abri a escola com o que tinha.”

É interessante esta expressão de “abrir a escola”, é algo de profundo significado em que o trabalho do professor é decisivo pois é ele que vai transformar uma “pecinha com

classes sem pintar” , como ela mesma diz, ou seja, um lugar onde tudo está estático, por fazer, em um espaço de aprendizado, de construção do conhecimento, de interação entre professora e alunos. A “escola”, neste caso, não existe sem o envolvimento do professor, é ele quem vai literalmente atrás dos alunos, trazendo-os para dentro da escola, mostrando-lhes outras faces do mundo.

Idolatrada, amada, respeitada... parece que essa era a imagem percebida pelas pessoas da comunidade quando reportavam-se à professora. Ela representa um outro mundo, o mundo do estudo, o mundo da cidade, o mundo do conhecimento científico, o qual as comunidades muitas vezes não tinham acesso.

Após esses dez anos, a professora abandonou o meio rural para estudar Filosofia na Universidade de Pelotas. Ao fazer uma síntese dos momentos vividos, relembra:

“O trabalho na zona rural é a minha glória, não é eu ter estudado filosofia na Faculdade Católica de Pelotas. Momentos marcantes foram inúmeros... eu pretendia estudar e voltar para o Passo da Porteira, mas as coisas caminharam para outros lados, então eu vim para a cidade, mas não estou satisfeita, não gosto de morar em apertos e calores, eu gosto é da natureza, eu amo a terra... O homem rural, o ser rural tem um valor... eu encontro um valor naquelas pessoas, são muito responsáveis.”

A professora Heireta, ao longo da entrevista, explicitou seu apego e suas afinidades com o meio rural, deixou claro sua intenção de retornar para aquele meio depois dos anos de estudo na Universidade, certamente a vida lhe apresentou outros caminhos e o retorno ao que viveu no início da profissão não foi mais possível. No entanto, o tempo de permanência na escola rural ainda vive nas lembranças, nas palavras e no olhar atento e irrequieto desta professora. Seu sonho é construir uma escola rural em um sítio que possui e nela colocar em prática tudo o que a vida lhe ensinou ao longo dos anos.

2 – PROFESSORA ANNA THEREZA

Esta professora, também natural de Canguçu, trabalhou por pouco tempo na zona rural, apenas por dois anos, de 1957 a 1959, aproximadamente. Todavia, sua experiência

é significativa justamente porque trata-se de uma outra realidade, de uma pessoa com outros valores, e, portanto, a forma como vivenciou a passagem pelo magistério rural é distinta de outros professores.

Pertencente a uma família tradicional da cidade, ela mostrou desde cedo o desejo de autonomia e de independizar-se. O Curso Normal realizado na cidade de Canguçu e a opção pelo Magistério foram os caminhos escolhidos para alcançar seu objetivo.

Sendo filha única, os pais não acreditavam que a moça tivesse estrutura e condições para enfrentar as adversidades do meio rural. A professora, talvez por uma necessidade de auto-afirmação diante de todos, assume o desafio, deixa sua família e parte rumo à “aventura” de experimentar algo realmente novo em sua vida, situação essa em que dela seriam exigidas iniciativas, responsabilidades e autonomia para a tomada de decisões. Ela relembra o quanto difícil foi este momento de contato com a realidade rural, ao mesmo em que destaca como conseguiu permanecer e vencer tamanho desafio:

“A minha origem é urbana, eu nunca morei no meio rural, a não ser quando eu vim trabalhar... Isso da minha família achar que eu não ia ficar na zona rural foi até um fator positivo para me fazer ficar, para eu mostrar que tinha condições e que não ia desistir por qualquer razão... eu cheguei despreparada para esta realidade, eles ofereciam três escolas, mas a primeira eu logo aceitei porque eu queria trabalhar, eu estava a fim de trabalhar, era uma coisa que eu queria tanto, então me submeti a tudo.”

Percebe-se que as professoras formadas nas cidades chegavam ao meio rural sem imaginar o que teriam que enfrentar, mas, neste caso, o desejo de independência, de mostrar que era capaz de enfrentar as adversidades da vida, aliado a um toque de “aventura” fizeram com que Anna vivenciasse este momento com algum entusiasmo. É importante lembrar que a sua formação pedagógica, em uma Escola Normal, dirigida por uma ordem religiosa em Canguçu, não contemplava conhecimentos voltados para o magistério rural, talvez por isso tenha sido tão difícil para ela o trabalho fora dos perímetros urbanos. Talvez a falta de formação rural também explique por que suas lembranças se fixaram muito mais nas dificuldades que se apresentaram, que no próprio enfrentamento a elas, afinal não tinha um preparo adequado para tal enfrentamento e nem mesmo era identificada com as referências rurais. Até o convívio com os alunos não

parece ter sido tão significativo. É possível que para ela as dificuldades tivessem uma proporção maior que para outras pessoas ou talvez a formação educacional que recebeu não tenha lhe preparado para a realidade educacional nem nas cidades, muito menos para a realidade rural. Além disso contava com a descrença de toda sua família que não valorizava o potencial da jovem professora. Portanto, para esta moça de origem urbana, acostumada com todo o conforto e a segurança que a casa dos pais e a vida na cidade lhe ofereciam, não deve ter sido nada fácil a experiência de sair rumo a algo desconhecido: o ensino no meio rural. Foi realmente uma “aventura”, mas que foi além, trazendo reflexos positivos no decorrer de sua vida.

“Na primeira casa que eu fiquei, embaixo, no porão, fizeram até um, chiqueiro para os porcos, tu podes imaginar? Carne, nós comíamos só uma vez por semana, não tinha luz elétrica, era luz de lampião ou luz de vela, então nós não tínhamos um refrigerador para guardar os alimentos. Era assim... Era difícil o deslocamento para irmos para casa, muitas vezes com mau tempo e chuva, se chovia não íamos para a cidade, mas na hora de voltar tínhamos que enfrentar qualquer tempo porque tínhamos o compromisso com as crianças que estavam esperando as aulas. Nós até compramos uns tamancos para poder caminhar nas estradas. A gente nunca pensa que vai passar por essas coisas...”

Mas enfim, ela procurou adaptar-se à realidade encontrada, destacou a importância do convívio com a comunidade, salientando que a professora deveria estar presente e mostrar-se integrada ao meio para ser bem aceita por todos.

Entretanto, assim que pode tomou o rumo da cidade e retornou sentindo-se “vitoriosa” por ter enfrentado o que para ela foi um grande desafio e dedicou-se ao magistério urbano no município de Canguçu, até aposentar-se sempre sendo alfabetizadora. Em nenhum momento, destacou alguma iniciativa de buscar melhorias para a escola que lecionou e para seus alunos, a aproximação que buscou com as pessoas da localidade talvez tenha sido tão somente uma tentativa de não se sentir tão sozinha e buscar algo semelhante à segurança que mantinha dentro dos perímetros urbanos e familiares.

Essa história nos conduz a algumas reflexões. É evidente que o distanciamento que a professora manteve durante a experiência no meio rural, sempre muito mais

preocupada com as dificuldades do que com as possibilidades de crescimento pessoal e profissional, deve ter limitado seu trabalho pedagógico na escola. Então, aparentemente pode-se pensar que os anos na escola rural, os quais ela nem recorda ao certo se foram dois ou três, tiveram pouco significado na sua trajetória de vida. Ou seja, lecionar em uma escola rural era, em princípio, uma exigência do município para quem ingressava no magistério e o desejo de seguir a profissão era forte, então era preciso passar por esta “provação”, até poder solicitar uma transferência para a cidade. Para atenuar esse sentido de “provação”, a professora decide encarar a situação como sendo algo realmente diferente em sua vida, uma “aventura”, na qual enfrentam-se enormes obstáculos, adquire-se mais coragem e maior auto-estima, mas, depois, retorna-se aos mesmos padrões de vida. Talvez não necessariamente os mesmos padrões, pois a professora Anna identificou-se com a profissão escolhida na juventude, permaneceu toda sua vida profissional em sala de aula, vivenciando os desafios, as dificuldades e, certamente, os encantamentos também de, ano a ano, alfabetizar um grupo de crianças. Nunca casou, nem teve filhos e hoje mora sozinha em Pelotas, demonstrando ser uma pessoa alegre, dinâmica, cheia de planos e sonhos para sua vida, participa de grupos de Terceira Idade e seguidamente está envolvida em atividades festivas e viagens.

3 – PROFESSORA ANITA

A professora Anita é neta de imigrantes italianos, nascida em Garibaldi, em 1939.

No início da juventude, não pensava que o magistério faria parte de sua vida, queria mesmo era ser enfermeira e isso não é uma peculiaridade sua apenas, outras professoras entrevistadas também contaram que sonhavam em serem enfermeiras. Entretanto, a escolha profissional possível, naquela época, limitava-se ao magistério. Assim, o melhor seria que fosse estudar na Escola Normal Rural de Santa Cruz ou na Escola Normal de Caxias, mas como a família não dispunha de recursos para tanto, começou a lecionar no meio rural, no início dos anos 50, mesmo sem formação específica, mas com o compromisso de fazer o Curso Intensivo de Férias para professores rurais, ao longo de 4 anos, oferecido pelo Governo do Estado. Foi assim que

iniciou sua vida profissional, através de um contrato com o Estado, indo lecionar em uma escola rural no interior de Soledade:

“Quando comecei, peguei crianças de primeira e segunda série, eram poucas crianças porque era uma escolinha lá no meio do mato. As crianças não sabiam nada e eu por minha vez também não... não tinha praticamente nada de orientação e no primeiro ano eu entrei assim, fiz como achava que devia fazer, fiz como eu tinha aprendido, eu aprendi assim meio que soletrando o alfabeto e juntando as letrinhas, formando as palavras, aquela coisa toda. Foi difícil no início porque eu não tinha preparo.”

O empirismo nas práticas pedagógicas é o guia norteador do trabalho desta professora e de muitos outros, principalmente nos primeiros anos de trabalho, isto é, ensinava como achava que deveria ser o correto, orientava-se pelo seu “bom senso”, tendo como referências apenas as lembranças de como seus antigos professores ensinavam. Parece que as marcas deixadas pelos primeiros professores são realmente fecundas, a ponto de virem à tona quando a jovem educadora precisava saber que decisões tomar, que parâmetros seguir, neste caso, foram as recordações escolares que a ajudaram nos primeiros anos de trabalho.

Paralelamente ao trabalho educativo, nas férias, durante quatro anos, ela dirigia-se ao Curso Intensivo, que, conforme a professora, acontecia em cada ano em um município diferente, aonde tivessem instalações de uma escola normal rural. Portanto, Viamão, Osório, Ijuí, estavam entre os municípios aonde se desenvolviam esses cursos. Aos poucos, Anita imbuía-se de novos conhecimentos que lhe oportunizavam redimensionar sua prática escolar. Ela relembra com alegria os anos vividos neste curso de formação intensiva para professores rurais. Mesmo queixando-se das exigências do curso, reclamando que não podia aproveitar as férias para descansar, destaca com entusiasmo tudo o que viveu, enfatizando as amizades que surgiam, o dia-a-dia da escola, a aprendizagem prática, as travessuras, as tentativas de quebrar regras e limites impostos, o contato com outras realidades, a convivência com colegas de lugares diversos, entre outras curiosidades.

“O curso foi mais prático mesmo, tinham aulas de metodologia, horticultura, silvicultura, floricultura, oericultura, higiene rural, fruticultura, zootecnia, indústrias rurais...Eram 45 dias por ano que a gente tomava da vida da gente, era intensivo, eu não participava de nada, era só aquilo, das 8h às 11h30, das 13h às 17h30 da tarde. Era muito rígido, não podia faltar. Tinha um professor que até o descascar das batatas ele controlava. Se não descascasse bem, ele dizia: ‘esta não vai prestar como dona de casa.’

Os ensinamentos desenvolvidos nesses Curso de Aperfeiçoamento de Professores Rurais nem sempre ajustavam-se à prática escolar, buscava-se uma formação plena do professor, ainda que de forma intensiva, mas, ao final dos quatro anos, deveria estar apto a colaborar na formação e desenvolvimento integral de seus alunos, considerando-se que os conhecimentos propriamente rurais predominavam em relação aos outros saberes escolares. Todavia, as limitações de cada escola rural de fato impediam que o professor conseguisse aplicar tudo aquilo que aprendia no curso. Parece que os conhecimentos adquiridos ficavam mais para o próprio professor e não eram partilhados com os alunos, principalmente esses conhecimentos mais práticos da vida rural. E percebe-se também na sua fala que muitos ensinamentos tinham o objetivo de preparar as mulheres para os serviços domésticos, como a atividade de descascar batatas, destacada por ela. Talvez, para as mulheres, este curso tivesse mais de uma finalidade, se nada fosse aproveitado na profissão, pelo menos os conhecimentos poderiam se aplicados no cotidiano, nas tarefas de “dona de casa.”.

Com relação aos colegas e a vivência durante os 4 anos de curso, a professora relembra:

“Tinha gente de todos os municípios, muitos daquela região de Santa Cruz, Carazinho e a maioria eram quase sempre homens, muitos no primeiro ano já namoravam, no segundo ano noivavam, no terceiro casavam e no quarto ano já tinham até filhos. Era interessante, mais ou menos umas 100, 150 pessoas a cada ano. A cada ano era num lugar diferente, em Osório, Viamão, Ijuí... Em Ijuí eram 80 pessoas porque a escola era menorzinha e era uma escola bem no centro da cidade. Aí era um pouquinho melhor porque podíamos sair um pouquinho à noite, só ir ali na frente da praça, aí todo mundo ficava olhando as professoras. Tinha as gurias que saiam para namorar, eram

‘artes’ que a gente fazia... No outro ano, a gente já sabia que ia encontrar as mesmas pessoas, pois era a mesma turma. Aí depois cada um seguiu sua vida, muitos pararam e saíram do magistério.”

É interessante observar como essas lembranças da convivência com colegas são fortes nas memórias das pessoas, sem dúvida ocupam um lugar privilegiado, quase deixando em segundo plano o aprendizado, as aulas propriamente ditas. As experiências vividas, os laços de amizade e solidariedade, as relações afetivas que aproximavam alunos e alunas, o rompimento de regras, as situações inusitadas em meio às exigências disciplinares, que pareciam ser severas, misturam-se na memória da professora Anita que relembra desses momentos típicos dos anos de juventude vividos no curso normal rural:

“Para as provas, eu estudava à noite, depois que acabavam as aulas, eu ia tomar banho, tinha que jantar, ficava conversando um pouquinho. Como as escolas eram enormes, caminhávamos por ali e depois tinha que estudar. Eu cansei de ‘colar’ provas, dava pra colar. Tinha gente que era muito boa em Português, outros em Desenho, daí a gente trocava as folhas, dava sempre certo, aí a gente olhava de fininho, sempre dava um jeitinho, era quase obrigado a fazer uma colinha, senão não dava. Não era negligência, nem preguiça, mas é que não dava tempo para estudar.”

A posição da professora é típica de qualquer aluno que defende-se da quantidade de disciplinas e conteúdos que precisa estudar. A “cola”, nesta visão, passa a ser a única alternativa capaz do aluno conseguir sua aprovação. Confesso minha surpresa ao ver a professora comentando esses assuntos com a maior naturalidade, sem “culpa” alguma, sem falsos moralismos ou hipocrisia. Talvez fosse mesmo a única alternativa, quem sabe? Talvez os professores simplesmente “fechassem os olhos” para esta realidade, considerando que os alunos enfrentavam dificuldades para fazer o curso, muitos vinham de longe, tinham família e durante os 45 dias de estudo envolviam-se da manhã à noite com as diferentes disciplinas (ver cap. Tal, pg tal) teóricas e práticas que compunham o currículo escolar. Que tempo sobraria efetivamente para estudar diante da iminência das avaliações?

O aspecto disciplinar aparece muito presente nas memórias da professora ao relembrar os tempos da escola normal.

“No Carnaval, tinham umas gurias sapecas, pularam a janela e foram para o Carnaval em Osório, deu uma confusão! Estavam mascaradas, pegaram umas fronhas e colocaram nomes de flores para disfarçar, mas depois descobriram. No outro dia, todos foram chamados, aí queriam que um entregasse o outro, sei que no fim todo mundo levou a culpa. É brabo acusar. Éramos todos colegas, a gente tinha uma amizade...”

Neste caso, há um exemplo de bom coleguismo e amizade. Para punir e descobrir quem eram os “transgressores” das normas disciplinares, os professores procuravam colocar os alunos uns contra os outros e Anita é ética, preserva a identidade das colegas envolvidas na confusão e com isso demonstra sua sensibilidade e grandeza. A escola, portanto, não é só um lugar de construção de conhecimento, é um espaço onde se aprende a crescer como pessoa, onde constroem-se grandes e fecundas amizades, onde seres humanos compartilham vivências, descobrem novas faces do mundo, trocam experiências e crescem todos juntos.

A disciplina que é exigida dos alunos durante o curso, conforme ela diz, faz lembrar ao ambiente de um seminário sacerdotal ou de colégios internos. Percebe-se uma rigidez permanente, há horários para tudo, da manhã à noite e nota-se a intenção de deixar o mínimo de tempo possível para que os alunos convivam entre si. É evidente, por outro lado, que sendo um curso intensivo, todas as atividades deveriam estar condensadas em um curto espaço de tempo, mas há que se considerar essa intenção de se evitar o estreitamento de laços entre os alunos através da imposição de um disciplinamento moral e de condutas.

Ao longo desses 4 anos, a professora lecionava no meio rural, primeiramente em uma escolinha no interior de Soledade, depois na zona rural de Garibaldi, mas a experiência mais significativa foi em Belém Velho, antiga zona rural de Porto Alegre. Lá ela chegou em 1968 e lá permaneceu até aposentar-se no início da década de 1980. Nesta escola de Belém Novo, a professora afirmou sua identidade profissional, envolvendo-se profundamente com o cotidiano escolar, buscando sempre melhorias e soluções para os problemas que ocorriam. Com o passar do tempo, foi percebendo as

mudanças que aconteciam na região, entre elas a perda das referências que antes caracterizavam a área como tipicamente rural. Assim ela relembra os tempos vividos na escola de Belém Velho.

“Ali na zona de Belém Velho, Ponta Grossa, Lami, a maioria das escolas que têm agora eram escolinhas rurais. Eram escolas ideais para o interior, com terrenos grandes para plantar. Era uma beleza! Eu fiquei lá vinte e tantos anos... mas eu gostei! O pessoal também gostava de mim, eu gostava, eles também gostavam, porque às vezes é assim, se tu gostas de uma pessoa, essa pessoa também gosta de ti. Fui ficando, ficando... tu sabes que às vezes eu vou ao Centro, vou a um banco ou a uma repartição pública e alguém lá dos fundos fica me olhando e diz: ‘Oi Dona Ana! Se lembra de mim?’ E eles me reconhecem, e eu fico feliz da vida quando vejo antigos alunos trabalhando, bem encaminhados. Tu imaginares que colaboraste para aquilo que ele é agora! Pra mim valeu! Estou muito satisfeita”

É impressionante como o professor tem essa necessidade de sentir que seu trabalho é valorizado, como se fosse uma recompensa aos anos de dedicação. É algo muito comum mesmo. E , em se tratando de professores rurais, há uma tendência em ficarem muito felizes ao verem seus antigos alunos fora de seu meio de origem, “bem encaminhados” na vida. Fica a dúvida se a formação recebida de alguma maneira cumpriu seus propósitos de colaborar para a fixação do homem no campo, será que os professores também empenharam-se em pôr em prática aquilo que lhes foi ensinado na normal rural? Afinal, o que valia mais? Os ensinamentos científicos endossados pelo mundo urbano ou as técnicas de melhor aproveitamento do solo e cuidados com os animais? Por outro lado, poderia o professor sozinho lutar contra a aceleração do mundo urbano que impunha seu domínio sobre o mundo rural?

Ela também percebe que os ensinamentos adquiridos nos cursos de férias foram pouco utilizados no seu trabalho junto aos alunos:

“Quando a gente começou, todos assim entusiasmados, era uma coisa nova, que tinha saído, depois na prática mesmo acho que a maioria não aproveitou o que aprendeu porque depois a gente não morava mais nas escolas, aí se tu plantas alguma coisa já fica

mais difícil. Eu acho que não era muito útil não, poderia ter sido para os homens porque o homem se dedica mais aquilo ali, a parte de zootecnia, puericultura, estudo do solo, a gente não levava adiante essas coisas, aquilo era mais coisa pra homens. Só que como a gente tinha que optar por isso, eu continuei, fiquei gostando. Depois, se eliminou o ensino rural e ficou por isso mesmo.”

Nestes 20 e poucos anos, a professora dedicou-se integralmente à escola de Belém Velho, praticamente não tinha vida pessoal, ficava muito pouco em sua casa, dedicando à escola a maior parte de seu tempo. É importante destacar que não casou, não teve filhos, é provável que a ausência de um envolvimento familiar maior lhe permitisse entregar-se de tal forma e com tamanho entusiasmo ao magistério e a sua escola de Belém Novo.

“Eu sempre participei de tudo, na escola a gente fazia cursos de corte e costura, tricô, bolsas, bijouterias, eu nunca parava em casa, fazíamos exposições. Saía de casa às 6h da manhã e chegava em casa à meia-noite pra depois no outro dia levantar de novo. Sempre tive uma vida agitada, envolvida só com a escola.”

O envolvimento da professora, portanto, se dá muito mais com a escola que com sua casa ou vida pessoal. Foi uma vida dedicada à educação em que espaços da vida pessoal foram transferidos para a esfera profissional. Nessa situação, a aposentadoria torna-se um momento difícil, um momento de abandono e desapego de tantas referências que marcaram a sua trajetória.

“Depois que sofri um acidente em um ônibus, fiquei um tempão sem poder andar muito, aí comecei a parar... Até então não parava em casa de jeito nenhum, estava sempre às voltas na Secretaria de Educação, envolvida em Campanhas, arrecadando coisas para a escola em lojas, nas casas... Agora estou sentindo falta de sair, de ter uma atividade, eu estava acostumada a lidar com um monte de gente, mães, crianças, pais que vinham à escola...”

Hoje, a professora tem uma vida limitada pelo acidente físico, mas é claro que tamanho dinamismo deve sentir falta da convivência na escola. Dedicou-se, para

ocupar o tempo, aos trabalhos em crochê, também cuida de uma irmã doente e, para distrair-se, adora palavras cruzadas e programas de televisão, principalmente programas de cultura geral, em que o apresentador aborda questões culturais, fazendo perguntas ao público. Tem orgulho ao afirmar que sempre acerta qualquer dessas perguntas e dificilmente se atrapalha nas palavras cruzadas, diz que é a escolarização que teve que lhe proporciona tantos conhecimentos.

5 - PROFESSOR ELÍBIO

O professor Elíbio nasceu em 1926 em Bom Princípio, sua origem é do meio rural. Inicialmente, estudou em um Seminário em Bom Princípio, mas quando percebeu que não tinha vocação para o sacerdócio, desistiu e foi estudar em Porto Alegre, na Escola Normal Rural do Colégio Champagnat dos Irmãos Maristas, no início dos anos 40. Segundo Elíbio, a escola não era oficializada, mas formava professores com conhecimentos básicos para serem técnicos rurais, aprendiam conhecimentos de zootecnia, agricultura e a orientação era dada pela Escola Agrícola de Viamão, os professores também vinham de lá. Logo que se formou, fez o estágio em uma escola rural do município de Guaporé e, posteriormente, trabalhou em São Sebastião do Caí. Em uma tentativa de abandonar completamente o magistério, comprou um caminhão e deixou de dar aulas por um tempo, fazendo serviços como caminhoneiro.

É possível que o desejo de ser professor tenha falado mais forte pois, pouco tempo depois, retornou ao magistério, casou-se com uma professora, inicialmente ambos trabalham em Taquara e depois foram para Canela, aonde passaram 35 anos dedicando-se ao magistério rural, até o momento da aposentadoria.

Nesta escola em Canela, o professor Elíbio e a sua esposa imprimiram suas marcas, ele procurou desenvolver e aplicar todos os conhecimentos adquiridos em sua formação educacional. As atividades agrícolas eram encaradas com seriedade, fazendo parte do currículo escolar dos alunos. Assim, ele descreve:

“Pedi transferência para Canela e lá comecei, tinham bastante alunos e 4 hectares de terra, tudo com mato tomado. Como a gente tinha espírito de trabalho, queria desenvolver, limpávamos tudo, aí a ‘patroa’ podia dar aulas e começou a trabalhar

comigo, então eu e ela trabalhávamos, depois veio uma outra professora para ajudá-la. Estávamos com 136 alunos, eu dava aulas para o quarto e quinto anos, ela para o primeiro e segundo e a outra professora para o terceiro ano. Então se desenvolveu a agricultura, trabalhava-se com a parte agrícola duas vezes por semana, mas não houve tanta receptividade por parte da comunidade. Eles diziam: 'Nós mandamos os alunos para a escola para aprender e não para plantar.' Inclusive, quando tinha dia de trabalho rural faltava quase 50 por cento dos alunos."

Entre todos os entrevistados, o professor Elíbio, juntamente com a professora Heireta e o professor Gastão, foram os que mais salientaram a importância do trabalho especificamente rural nas escolas, como algo realmente significativo para o aluno que frequenta este tipo de instituição de ensino, mas, por outro lado, teve que contar com a resistência da comunidade que não via com bons olhos o trabalho agrícola desenvolvido. Mas afinal, qual era o papel que o professor rural deveria desempenhar junto à comunidade que trabalhava? A formação recebida não deveria ser colocada efetivamente em prática? E por que a população resistia ao trabalho efetivamente com a terra? Talvez uma resposta para essa rejeição esteja no próprio conceito de escola e de escolarização que as pessoas da região conheciam. Para que se vai a escola? Para aprender a ler, escrever, fazer contas, conhecer a história, geografia do país e do mundo? Se isso fosse perguntado a eles, possivelmente responderiam que sim. Mas, se a pergunta fosse outra, ou seja, se a eles fosse interrogado se desejariam que os filhos ocupassem o tempo com plantações de milho, feijão, batata, atividades que cotidianamente praticavam em casa, o que responderiam? O que isso lhes acrescentaria, segundo a visão das famílias? Não se pode esquecer que estamos nos anos 50 em que as referências urbanas aumentam a cada dia, idéias de progresso e modernidade, aos poucos, também chegam no meio rural. Portanto, parece-me natural os desejos das famílias rurais com relação aos saberes que queriam que fossem difundidos na escola.

O Estado é visto pelo professor como o responsável pelas dificuldades enfrentadas nas escolas rurais.

"Acontece que o Estado não dava amparo nenhum, então grande parte de tudo quem fazia era eu. Por isso, era difícil, por que muitos professores não permaneciam? Por

esta razão. Quando ele (o professor) queria fazer cumprir aquilo que aprendeu, a doutrina de trabalhar, cultivar a terra anexo à escola, os pais não aceitavam isso, achavam que não era imprescindível, o que precisava era saber ler e escrever. Mas em função do trabalho rural nunca se perdia uma aula.”

E assim o professor Elíbio e a esposa construíram sua prática educativa no interior de Canela. Moravam em uma casa junto à escola, lá criaram seus filhos, enfim, conseguiram conciliar a vida pessoal e profissional, tendo a escola como uma referência importante, pois é lá que lecionavam e lá que os filhos estudavam. A impressão que se tem é que a escola era um elemento central da vida daquela família, todas as suas atividades giravam em torno dela.

Ao longo desses 35 anos, o professor presenciou muitas transformações na região, acompanhou mudanças que descaracterizaram aquela área do Estado, por fim, percebeu que tais mudanças não atingiram somente as populações camponesas, acabaram marcando as vidas dos professores rurais também.

“Quando eu saí, morreu a colônia, o Capitalismo entrou, os paulistas, porto-alegrenses, as vinícolas compraram as colônias e os colonos foram para as cidades em função de uma vida melhor, depois não conseguiram mais voltar porque não tinham mais dinheiro. Houve aquela correria para ir para as cidades... Assim, começou a diminuir o número de alunos devido ao excesso de colonos que saíam do meio rural, o êxodo rural, e foram para as cidades. Foi a falência da escola, ela ficou bastante tempo fechada depois que eu me aposentei. Dos 140 alunos, acabaram em quase 30.”

O professor Elíbio identificou-se a tal ponto com a realidade social de sua escola que nunca teve vontade de sair de lá, ao contrário, imprimiu a sua marca e seu estilo ao lugar, dedicando-se a outras atividades paralelas, tais como: foi o fundador do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Canela, tinha uma Sociedade de Canto, em que era o ‘maestro rural’. Ele relembra seu envolvimento com o Sindicato Rural:

“Nos anos 70, quando foi inaugurado o Sindicato, eu tive que arrumar 130 colonos para receber a Carta de Legalização. O próprio prefeito de Canela que era um colono

dizia que aquele sindicato era uma coisa que não tinha cabimento, que era frio, que ia morrer, ele era um político barato e tinha aceitação dos políticos de Canela. Ele apoiava o Sindicato dos Fazendeiros. Depois, mais tarde, larguei isso por uma razão: ou ficava no sindicato ou largava a função pública, optei pela função pública pois já tinha muitos anos de serviço. Os antigos se lembram de mim, antigamente os colonos passavam muitas dificuldades, hoje até a mulher do colono se aposenta. Com a função de professor rural, eu fiz tudo isso, aliás é uma coisa que não me dizia respeito...”

Realmente, o professor tinha claros os objetivos do ensino que uma escola rural deveria cumprir, acreditava na importância do valor da terra e do trabalho no meio rural, da mesma forma que percebia o quanto era importante que o professor dessas regiões estivesse perfeitamente adaptado ao meio em que trabalhava. Este professor assumiu a sua “missão”, procurou desenvolver este “espírito da vida rural” em seus alunos e, mais uma vez, responsabiliza o Estado pelos entraves e dificuldades vividos ao longo dos anos.

“Meu objetivo era que os alunos trabalhassem para terem opções na vida, até para a agricultura é indispensável saber calcular. No fundo de tudo, a escola deveria orientar para que tivessem um apego à terra, para que conhecessem as principais coisas que não são conhecidas por muitos colonos, como a adubação natural... então depois eles ficavam comparando que o repolho deles era pequenininho e o da escola era bem maior. A batata que eu colhia era uma beleza. Diziam: ‘O que ele tem que nós não temos?’ Hoje, os filhos deles fazem como eu ensinava.”

Vê-se que nas aulas práticas agrícolas, o professor preocupava-se em ir além das práticas que os alunos e os pais conheciam. Ele transmitia os conhecimentos científicos que aprendeu durante sua formação normal rural. Portanto, o aluno ia para a escola para tomar conhecimento de como ter uma maior produtividade em suas plantações e ter uma maior qualidade dos produtos agrícolas que colhia, os pais, por vezes, também não tinham esses conhecimentos e assim o professor Elíbio cumpria seu papel de professor rural.

Mais uma vez, a indiferença do Estado é vista como o maior problema enfrentado pelo professor e a criatividade para obtenção de recursos é uma condição para a escola conseguir equipar-se e oferecer um mínimo de infra-estrutura para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

“O Estado não dava nenhum tipo de ajuda à escola, era indiferente. O mais difícil mesmo foi a falta de assistência do Estado, só vinha para fazer os exames. Em primeiro lugar, não tinha luz, era tudo muito difícil, a estrada também não era boa para ir à cidade, tivemos que comprar um cavalo. Também faltavam materiais escolares, classes até tinham, giz também tinha e dois quadros- negros, mimeógrafo não tinha, posteriormente compramos um. Fazíamos festinhas para arrecadar dinheiro.”

Por fim, o professor faz uma análise do significado e das condições necessárias para ser um bom professor rural. Percebe-se que ele é enfático em sua análise, talvez por ser uma pessoa de origem rural que não vê de imediato as dificuldades que alguém que não é deste meio tem na hora de deparar-se com a realidade do mundo rural.

“A primeira condição é a adaptação ao meio, a pessoa que não se adapta ao meio acha tudo revoltante. Acho que a pessoa se adapta ao meio rural quando tem vontade, não tendo vontade e não querendo todo o lugar não presta. Eu tinha vocação para ser professor rural, uma tendência para isto, vocação precisa ter, você não deve medir dinheiro, a pessoa é bom professor quando se dedica, quando tem amor à profissão, quando não olha para o dinheiro e amanhã ou depois pode estar melhor que outro que enche o saco de dinheiro... É preciso também passar por cima dos obstáculos que aparecem. Também tinha um pouco de espírito de aventura. Eu nunca fui para a cidade porque eu gostava desta vida, no fundo eu tinha amor por isso, era a minha complementação na vida, lidar com o povo, dar de si para todos eles, aceitar as agruras dos outros que às vezes descarregam na gente. Minha vocação ficou mais clara com o retorno, depois dos tempos de caminhoneiro. Eu me aposentei nesta escola, é uma vida, lutei por eles.”

E prossegue comentando as atividades que se realizavam na escola, fica claro o quanto a escola e a família eram elementos centrais de sua vida. Na verdade, família e

escola misturam-se, interpenetram-se e complementam-se na visão do professor. Ele era um homem do campo, uma pessoa que se valorizava pela quantidade de conhecimentos e qualidades que possuía, mas nunca quis vir para a cidade, seu objetivo de vida parece ter sido mesmo no sentido de permanecer no meio rural, com as pessoas do meio rural e lá colocar em prática tudo o que aprendeu com os livros e com a vida.

“Eu gostava de cantar e tinha predicados para isso, gostava de conversar, de dialogar, fazia muitas amizades na escola, era esportista, lá tinha quadra de futebol, eu era treinador, orientava nos sábados e domingos de tarde... Eu era um homem completo neste ponto de vista, traduzia do Alemão para o Português e vice-versa, todas essas atividades é o que atrai os alunos, teatro, educação física, conversas, visitas, cantos, visitava os pais também. Não havia família que se negasse a mandar os filhos para a escola, não tinha nenhum analfabeto lá, todos se criaram comigo até a quinta série, a maior parte não continuava os estudos, iam procurar emprego.”

O professor conseguiu neste momento fazer uma síntese de sua vida, conseguiu perceber a essência de sua trajetória e até descobrir quando a chamada “vocação” calou mais fundo em suas opções profissionais. Percebe-se o quanto ele idealiza a sua vida profissional e sua convivência com a comunidade, coloca-se como uma pessoa de tamanha importância, quase que insubstituível, como se todas as conquistas do lugar só tivessem acontecido porque ele interferiu e, de alguma forma, “lutou”, como ele mesmo diz, por essas mudanças.

Sem dúvida, sua profunda identificação com o meio rural fez com que permanecesse em Canela, nesta escola e ali desenvolvesse todo o seu potencial humano, foi lá que construiu também sua família, que educou seus filhos e os encaminhou para a vida, foi lá que construiu elos de proximidade e de identidade com a comunidade, que enfrentou resistências, mas que conseguiu se destacar enquanto uma referência importante para toda a população rural daquela região.

5 - PROFESSOR GASTÃO

O professor e pastor evangélico Gastão é natural de Santa Cruz do Sul, nascido em 1941, mas viveu em Horizontina até ir para Três de Maio onde teve sua formação como professor rural no final da década de 1950.

Segundo o professor, a Escola Normal Rural de Três de Maio foi fundada em 1957 e ele foi da primeira turma. A escola começou em caráter experimental e vinham professores de Porto Alegre e de Viamão que, conforme as lembranças de Gastão, sentiam-se totalmente estranhos, fora do contexto daquela realidade. De qualquer forma, disse ter tido uma boa formação, talvez fraca na parte acadêmica, como ele salienta, uma vez que o conhecimento era voltado para a prática. Tinham aulas teóricas e práticas sobre agricultura, zootecnia, floricultura e horticultura, dava-se ênfase à necessidade de adaptação do professor ao meio rural, este deveria se adequar ao meio ambiente no qual iria viver. Conforme o professor:

“Em terra de cego quem tem um olho é rei, então quem sabia ler e escrever e ainda ensinar como aprender já era professor.”

Uma entrevista é diferente das outras, cada pessoa imprime a sua maneira de direcionar as lembranças dos tempos vividos na escola rural. O professor Gastão foi um dos poucos que centrou nossa conversa nas experiências pedagógicas de sala de aula, enfatizou o contato com os alunos, como acontecia o aprendizado, as relações entre as crianças e o professor. Iniciou sua vida profissional em Ijuí em uma vila chamada Coronel Barros, foi contratado por uma comunidade até esperar sua nomeação para o Estado, era uma comunidade de pessoas de origem alemã. Trabalhou três anos neste lugar e em seguida recebeu uma bolsa de estudos para a Alemanha, quando retornou no início da década de 1960 foi nomeado para o Estado, e dirigiu-se para outra região rural de Ijuí, do outro lado do rio, (VER QUAL É O RIO) agora tratava-se de uma comunidade de italianos. Em ambos os casos, enfrentou o mesmo problema de pessoas que não dominavam o idioma nacional. Assim ele relembra os primeiros anos como professor rural:

“Fui contratado por uma comunidade, esperando a nomeação para o Estado. A escola era estadual, mas meu contrato era pela comunidade. Na escola, eu era o único professor, era diretor e professor, com unidocência, era de primeira à quinta série. Em algumas épocas do ano, chegávamos a desdobrar os turnos, no inverno a gente reduzia um pouco as horas porque as crianças vinham de longe, vinham por estradas que eram ‘piques’, molhadas, embarradas. Preparava um plano de aula chamado global que globalizava tudo, desde a História, a Matemática, leitura, dicção, hoje, me pergunto como a gente conseguia.”

O professor Gastão também foi um os poucos que demonstrou uma nítida preocupação com a busca pela sua formação constante, observa-se a sua preocupação em não se limitar às práticas empíricas e não se restringir ao que aprendeu na Escola Normal, buscava constante apoio pedagógico nos materiais disponíveis na época, tais como a Revista do Ensino, que fazia uso sistematicamente a até mesmo a Revista de Ensino Rural da SEC ele lia e consultava, (o único dos entrevistados que lia esse revista) embora destacasse que depois a Revista não chegava mais, ele fazia a assinatura e teve problemas com a remessa de novos exemplares, até que não teve mais contato com este material.

“A Revista do Ensino era um grande amparo, ela trazia muitas coisas rurais. Também conhecia a Revista de Ensino Rural da SEC, mas tive dificuldades com a assinatura, remessas e aí acabou depois ficando fora. Mas era muito boa, ajudava muito essa revista, principalmente para ligar atividades agrícolas com as aulas.”

O professor procurava aplicar os conhecimentos adquiridos na Escola Normal Rural em sua prática pedagógica, ou seja, não visava um ensino meramente acadêmico, mas voltado às necessidades de seus alunos.

“Aí então tinha a horta escolar, essa geralmente era aos sábados com os alunos maiores, terceira série em diante, normalmente os menores faziam serviços mais leves, varriam, limpezas e os outros viravam canteiros, a maioria das sementeiras e plantações se fazia em conjunto até para verem a experiência de semear. Eles gostavam porque era

o 'chão deles'. Neste dia, normalmente não faltavam à aula, se bem que os maiores, que era quem a gente mais precisava, os pais, às vezes, seguravam em casa na época da safra, mas aí era considerado falta justificada.”

O professor Gastão demonstra uma visão ampla dos problemas referentes à evasão escolar associando-os ao êxodo rural. Analisa a problemática dos trabalhadores rurais daquela região naquela época, as dificuldades vividas pelos meeiros (PRECISA EXPLICAR O QUE MEEIRO EM NOTA? SIMMM), a necessidade da mão-de-obra familiar para o trabalho agrícola voltado para a subsistência e a expulsão do homem do campo, que, conseqüentemente, também expulsa o aluno da escola que se dirige às cidades em busca de melhores condições de vida. Toda essa situação era vivida pelo professor a cada ano quando seus alunos iam, pouco a pouco, diminuindo e se afastando do mundo do conhecimento científico oferecido pela escola.

“Começavam, em média, 15 ou 18 alunos no primeiro ano e no quinto ano tinham 5 ou 6, a evasão até o quinto ano era bastante grande. Era um problema, simplesmente, no segundo ano ainda se mantinham os alunos, no terceiro ano já se notava fortemente a evasão. Os alunos iam trabalhar nas lavouras ou a família se mudava para outro lugar, muitos eram filhos de empregados, ainda existiam alguns meeiros que plantavam, isso era visto como uma exploração, mas eu não vejo assim, eles tinham escola, água, casa, tinham terra para plantar e eram pagas as horas que eles trabalhavam para o patrão, só não tinham previdência, mas isso é uma questão de organização. Depois, teve gente que demitiu 5, 6 famílias que ficaram sem terra, sem nada, sem ter para onde ir, sem salário, sem comida, só por causa da previdência obrigatória e aí a evasão era maior ainda. Nesta época, as famílias se mudavam e as crianças simplesmente desapareciam. Uns iam morar nas vilas das cidades, outros retornavam, mas não retornavam para a escola porque retornavam no meio do ano.”

Muitas vezes, o que mais interessava às populações camponesas era tão somente a alfabetização e a resolução de operações matemáticas simples, em situações do dia-a-dia, não buscavam, portanto, uma escolarização mais completa.

“A preocupação deles era alfabetizar-se, a continuidade era difícil, a gente lutava, labutava, fazia trabalhos, reuniões insistindo com os pais para a continuidade.”

Outro aspecto relevante que me chamou muito a atenção na fala do professor Gastão foi a sua preocupação com os alunos, com suas necessidades, tanto as intelectuais como as afetivas. Ele parece ter percebido o que faltava aos alunos, seus temores, anseios, reservas. Parece-me que isso é algo próprio de algumas pessoas que têm uma percepção maior, mais clara talvez, do que acontece ao seu redor, acredito que o professor Gastão insere-se nesta perspectiva, ele “sabia” como chegar de fato no alunos, como sensibilizá-los e, enfim, trabalhava buscando conseguir resultados mais eficientes e concretos para sua aprendizagem.

“De fato, o professor ainda precisava ir atrás dos alunos e os alunos vinham amedrontados. Muitas vezes, os pais não conseguiam manter a disciplina e a ameaça era: “Você vai ver quando for para a aula, o professor vai te colocar nos eixos.” E eles vinham apavorados, tinha que se brincar e fazer de tudo para conquistar a confiança porque senão eles se sentavam de manhã até o meio-dia no banco sem se mexer. E aí tinham alunos que vinham algumas vezes e depois não vinham mais, aí tinha que ir atrás, tinha que reconquistar. Muitas vezes, a gente achava que eles estavam se sentindo muito bem, mas era de pavor, eles estavam bem conformados, faziam seu tema, mas não se sentiam à vontade e quando se tem diversas classes é muito difícil dar atenção individual às crianças... Tinham uns que não tinham coragem de pedir para ir ao banheiro e urinavam nas calças de medo de pedir para ir ao banheiro.”

As palavras do professor conduzem a algumas reflexões. São muitas as exigências de um professor. Além de trazer o mundo do conhecimento a seus alunos, ele deve ser uma pessoa com extrema perspicácia e sensibilidade, captar aquilo que muitas vezes não é dito, ao contrário, está velado e obscuro, aparece nos olhares das crianças, em suas reações que aparentemente querem dizer algo, mas que escondem medos, temores, vontades, desejos. E ao professor cabe, de alguma forma, descobrir, desvelar e ajudar as crianças a serem felizes na escola. (VER LIVRO SNYDERS)

No final da entrevista, o professor conseguiu fazer uma síntese do aprendizado de vida nesta experiência como professor rural, conseguiu perceber que houve uma troca de conhecimentos e aprendizados entre ele e as crianças.

“O que ficou para mim foi a experiência de lidar com as crianças simples do meio rural, a ingenuidade, a simplicidade delas, porque eu também me criei num ambiente rural, conheci isso, claro que de uma forma diferente, em um nível diferente. O que realmente me marcou foi a solidariedade daquela gente simples, aprendi muito a lidar com gente, pelo fato de também a gente sair do meio rural e de não saber lidar com os seres humanos, a não ser com a própria família. Então realmente eu aprendi a conviver e a administrar situações com pessoas trabalhando na escola rural. Aprendi muito com eles, a forma como eles estudam, como é que eles aprendem, vejo que muitas vezes foram violentados na sua concepção. Me lembro de uma coisa que me chocou muito no primeiro ano, havia uma lição de um chafariz da praça para eles interpretarem, não sabiam o que era um chafariz, nem o que era uma praça, nunca tinham visto uma cidade...”

A capacidade de percepção do professor permitiu que observasse o quanto o ensino, e principalmente as avaliações que vinham padronizadas para todo o Estado, estavam realmente distantes e alheios ao universo rural das crianças, trazendo questões que versavam tão somente sobre as referências urbanas, as quais as crianças rurais não tinham o menor acesso. Sem dúvida é uma enorme contradição o Estado investir no ensino rural nos anos 50 criando inclusive as Escolas Normais Rurais que visavam um melhor preparo do professor e, paralelamente, a forma de avaliar o aluno ser a mesma, não interessando se a criança vivesse na cidade ou distante dela. Esse fato também é destacado por outros professores. Parece que há uma grande desvalorização de tudo que se refere ao meio rural, Gastão coloca que os alunos “eram violentados em suas concepções” e para o professor também deveria ser algo angustiante, principalmente para aqueles docentes que procuravam exercer de fato o magistério rural. Era, portanto, um ensino rural, mas em que os alunos deveriam se apropriar dos parâmetros vigentes da urbanização e isso logo era percebido por eles, pois sabiam que nas provas apareceriam questões com referências culturais que não eram as suas. Como uma criança que nunca

foi a uma cidade grande poderia compreender o que eram chafarizes, viadutos, edifícios,... naqueles tempos em que as comunicações eram tão deficientes?

O professor Gastão em 1972 deixa o ensino rural, pois vai dedicar-se exclusivamente às atividades sacerdotais de pastor evangélico. Atualmente, é pastor no município de Dois Irmãos, uma pessoa sensível, preocupada com sua comunidade.

6 - PROFESSORA ADALGISA

A história desta professora se distancia um pouco no tempo das histórias dos outros professores que aqui aparecem, a começar pela sua formação, ela fez o chamado Curso Complementar em Porto Alegre, uma vez que ainda não havia o Instituto de Educação Flores da Cunha. Na prática, era o curso normal, mas sem formação específica para lecionar no meio rural. Destaca a importância para sua formação de duas conhecidas professoras de Porto Alegre: Branca Diva e Olga Acauan. Era a época da Segunda Guerra Mundial e Adalgisa, seguindo seu “espírito aventureiro”, queria mesmo era alistar-se como enfermeira voluntária da Cruz Vermelha, mas a vida tomou outros rumos.

Ela nasceu em 1924, vinha de uma família de horízicultores de Cachoeira do Sul, perdeu o pai desde cedo, aos 6 anos, e com ele também vai grande parte do patrimônio da família. A menina vem para Porto Alegre estudar em um colégio interno e, a partir daí, começa a construir suas referências de vida com base em autonomia e independência sobre suas ações, qualidades raras para as mulheres daquela época. Sempre foi muito forte o desejo de independizar-se e ela sabia que isso só seria possível tendo uma profissão e sendo reconhecida pelo seu trabalho.

Estamos falando de uma professora que durante 10 anos (1943 – 1953) envolveu-se com uma escola rural, mais precisamente uma escola em Daltro Filho, na época distrito de Garibaldi, e dedicou-se plenamente à comunidade e às necessidades desta escola, a ponto de deixar em segundo plano a vida pessoal. Adalgisa mostrou um brilho no olhar realmente peculiar ao lembrar dos momentos vividos nesta época, disse que foram os anos mais felizes de sua vida, talvez por ela ter se sentido realmente útil, por ter colaborado para o desenvolvimento e educação daquela população e, certamente, por ter visto claramente os resultados concretos de seu esforço. É possível que o desejo por uma

grande aventura, com todas as suas dificuldades e surpresas, que fazem parte de uma aventura, tenham se apresentado naquela experiência e isto deixou marcas profundas em sua história de vida. Mas é importante destacar que, diferentemente da professora Anna, Adalgisa permitiu-se viver a “aventura” e todas as aprendizagens que o acontecimento lhe proporcionou de uma forma mais plena. Ela tornou a sua ida para o meio rural uma experiência fecunda, talvez uma das mais significativas em sua vida. Adalgisa é o tipo de mulher que se entrega com alma a tudo o que faz, e foi assim que ela vivenciou o período em que lecionou nesta escola em Daltro Filho.

A trajetória vivida pela professora situa-se, como já falei, em uma época um pouco diferenciada dos demais professores entrevistados neste trabalho, ela começa a trabalhar nos anos 40 em plena Segunda Guerra Mundial, o contexto rural é um pouco diferente dos anos 50 e 60, essencialmente no que se refere à situação das pessoas de origem alemã e italiana que viviam no Rio Grande do Sul, entretanto, as dificuldades e o cotidiano vividos na zona rural pouco se diferenciam dos tempos que viriam depois. Por isso, a entrevista tem um significado relevante, por ser ela a pessoa mais antiga, entre todos os contatos, que participou e colaborou para a educação em uma comunidade rural. Tal entrevista foi de uma riqueza enorme de conteúdo, havia tanto a ser dito e a ser questionado, que a entrevista se desenvolveu em dois momentos, visando um melhor aproveitamento das lembranças desta professora.

A capacidade de entrega da professora à esta escola é algo singular, bem como a capacidade do enfrentamento dos muito obstáculos que apareciam. Na verdade, é toda uma assimilação do discurso vigente que era transmitido às professoras. O trabalho na escola rural é comparado a uma “batalha”, elas seriam os “soldados” (VER TEXTO RETRATANDO MESTRES) que teriam se sair vencedores. Eram “missionárias”, com um papel a cumprir, com desafios a vencer, esta era sua missão e dela não poderiam desistir, muito menos saírem fracassadas. Assim ela relembra.

“ Daltro Filho... lá eu comi fogo! Eu me senti estrangeira em minha própria terra. Eu era uma menina da cidade, não tinha conhecimento de nada do meio rural, nada, nada... Mas lá tinha a professora Leocádia, ela era a nossa mãe lá na escola, era a diretora e nas reuniões ela dizia: ‘Vocês estão aqui por uma causa. Todos nós temos que ter um ideal na vida, qual é o ideal de vocês? É serem mocinhas bonecas ou serem lutadoras?’ Isso eu

me lembro até hoje porque a gente chorava muito, eu era muito chorona, eu sentia saudades e ela dizia: 'Hoje nós estamos chorando, mas amanhã vamos rir porque vencemos uma batalha. Toda a batalha tem sacrifícios, tem mortos, tem feridos e tem vencedores. Vocês querem ser mortos, feridos ou vencedores?' E todas nós respondíamos: 'Vencedoras!' E ela continuava: 'Então nós vamos ser vencedoras!'"

Parece que os estímulos recebidos traduziam-se na prática diária, bem como no enfrentamento às diferentes dificuldades que apareciam cotidianamente. Na verdade, elas tiveram que construir tudo mesmo nesta escola, desde a infra-estrutura básica, até situações mais complexas. Adalgisa não esclarece se a competência administrativa da escola era competência do Estado ou do Município, de qualquer forma ambos se esquivavam de maiores responsabilidades e às professoras cabia a capacidade de buscarem soluções, muitas vezes emergenciais, diante dos problemas que aconteciam. Assim, era muito comum virem a Porto Alegre, especificamente ao comércio e as fábricas e pedirem aquilo que precisavam para aparelhar a escola, como pratos, talheres, canecas, materiais para as aulas de trabalhos manuais, como pedacinhos de madeira, cópias de radiografias, restos de tecidos, linhas... Lugares como a Gerdau, Zivi Hércules, Lojas Müller foram procurados pela professora. E como fazer tudo isso chegar a Daltro Filho? As "dinâmicas" professoras, como Adalgisa mesmo se intitula, foram ao Exército e pediram que o material chegasse ao seu destino final. Conseguiram. É realmente surpreendente a capacidade de buscar soluções e a criatividade dessas moças. Como conseguiam despertar tamanha originalidade em suas ações, se sua formação não visava exatamente isso? É algo pessoal? É algo maior que desperta o ser humano a buscar soluções em momentos em que é estimulado? Seria o desejo de independizar-se, de "ser uma lutadora" e de nunca ser uma "mocinha boneca"?

Diante de novas dificuldades, a busca por novas soluções.

"No outro ano, vimos que as crianças, apesar de serem filhos de colonos, de morarem nas colônias, eram muito mal alimentadas, tinham crianças que vinham para o colégio sem café, sem nada, caminhavam uns dois quilômetros, não comiam porque os pais vendiam tudo... Só comiam aquela polenta, radite, salame e então começamos a campanha da sopa escolar. Pedimos abóboras, morangas, aipim que eles plantavam mas

não sabiam usar...Mas e agora? Como íamos fornecer pratos e talheres? Não tinha. Toca pra Porto Alegre para o comércio pedir pratinhos de alumínio e talheres.”

Como nenhuma das professoras tinha intimidade e conhecimento com a parte rural, procuraram uma Escola de Agronomia em Taquara que prestou um assessoramento a elas.

“Fomos pra lá. A escola era em um terreno maravilhoso, falei com o diretor, eu era sempre a que comandava. Falamos que não tínhamos verduras e frutas na escola, choramos, quando tem que chorar eu sei chorar. Ele sugeriu que os estudantes de lá fossem para a nossa escola nos orientar ... Aí na hora da merenda a gente variava, um dia era tomate, no outro dia pêras, plantamos parreiras, a gente ia lá enchia os cestos de uva e dava para as crianças comerem. Aí um dia eu disse: ‘Nós vamos criar galinhas!’. Lá em Taquara nos explicaram os tipos de galinhas ideais para nós criarmos, a branca é a que põe mais ovos e a outra é a bem vermelha. Bom, aí tinham dias em que a gente dava uma fruta e um ovo, as crianças eram rosadas e os pais faceiros. Olha, nós éramos endeusadas!”

Vê-se que nesta escola as professoras precisavam estar atentas e “preparar” o “alimento para o corpo e para a alma”, pois só os conhecimentos escolares não bastavam, havia uma carência muito grande até mesmo no que se refere à alimentação adequada.

Adalgisa deu ênfase na parte do dia-a-dia da sala de aula, ela convivia com diferentes alunos, com diferentes características. Chama a atenção como conseguiu desenvolver uma convivência harmoniosa e como conseguiu alfabetizar e ensinar aspectos importantes da vida e da formação intelectual para esses alunos. Trabalhava da manhã à noite, começava o seu dia alfabetizando uma turma de alunos, a tarde trabalhava com uma segunda série e à noite alfabetizava adultos, em geral pais das crianças. Assim, partilhou vivências e aprendizagens com pessoas de diversas faixas etárias e com diferentes experiências de vida, durante os anos 40, com todas as inseguranças próprias do momento histórico, principalmente para os colonos de origem alemã e italiana.

Ao lembrar de sua convivência com os pequenos, é muito curioso e peculiar o fato que tinha na mesma sala de aula alunos que só falavam Alemão e outro grupo que só falava Italiano e ela, uma brasileira, no meio. Comenta, inclusive, que era chamada pelos pais de “a professora brasileira.” Parece evidente a dificuldade de comunicação entre todos, literalmente, na sala de aula, mas afinal aquelas crianças estavam ali para ser alfabetizadas no idioma pátrio e isso cabia à professora. Realmente, a sala de aula é um “espaço mágico”, de pura construção, de enfrentamento de obstáculos de descobertas e de novidades. A princípio, nos parece que tais limitações tornariam impossível, inviável mesmo o trabalho da professora, ao contrário, ela sempre conseguia, os alunos alfabetizavam-se, aprendiam a comunicar-se entre eles e com a professora que certamente mostrava-se sensível a tais peculiaridades.

“Uma parte dos alunos era italiana, outra parte alemã, as crianças não sabiam dizer quase nada em Português e diziam: ‘Moi’, é o dialeto de alemão, ‘Goot Moi’, bom dia. Eles chegavam na aula e ficavam assim parados, olhando, nunca tinham ido para a escola, chegavam de casa para mim, tinham crianças de 7, 8 anos, até de 10 anos. Eu levava pratos, xícaras, colheres, levava tudo, então eu pegava algo e perguntava em Alemão e depois em Italiano: ‘O que é isso?’ e eles respondiam em alemão e em Italiano e depois dizia em Português. Até às 10 horas era praticamente só conversação, ensinando o que é isso, o que é aquilo, mas a sorte é que eles pegavam muito ligeiro e nós aprendemos com a professora Branca Diva e com a Acauan, nós usávamos o ‘Queres Ler’, então se ensinava as vogais e depois as consoantes. Eles me chamavam de ‘teachen’, os alemães e eu escrevia cada palavra no quadro, chamando a atenção para o som porque eles trocavam o som do f pelo som do v. Aí eles liam e eu mandava para casa para copiarem várias vezes a palavra ovo, fazíamos com o dedo imitando a cópia da palavra no ar. Isso cansava! Até julho, não tínhamos livro, era o caderninho, mas no final do ano todos estavam lendo.”

(QUERES LER REMETER AO TRABALHO DE ELIANE PERZ E IOLE TRINDADE SOBRE O TEMA)

Mesmo naquela época, era muito forte a preocupação da professora com a sua aprovação pelos alunos e pela comunidade. O professor tem isso, parece que precisa ser continuamente estimulado, elogiado mesmo para se sentir mais seguro do seu trabalho. Será problema de baixa auto-estima? Ou será que a questão dos salários baixos também contribui para o professor sentir-se um profissional pouco valorizado? (VER TEXTO DA MARIA HELENA, RETRATANDO MESTRES)

“A gente via progressos deles no falar e no escrever o Português. Os pais ficavam brabos com a gente porque eles não tinham livro e eu dizia: ‘Olha, se no fim do ano seu filho não estiver lendo e escrevendo o senhor `peça a minha demissão.’ Era o único meio de convencer os pais ... O melhor de tudo para mim foi ter a primeira turma alfabetizada, foi a glória. Às vezes, até me pergunto, como é que fiz aquilo? Foi mais que uma medalha de ouro nas olimpíadas, uma criança pegar o livro Queres Ler e ler o que a diretora pedia. Eu venci!” (VER ARTIGO DE ELIANE PEREZ SOBRE O QUERES LER)

À noite, o “cenário” mudava, a professora também tinha que se transformar e se adaptar às necessidades e às exigências de um público distinto: os adultos. Em geral vinham analfabetos e queriam mais da professora do que simplesmente aprender a ler e a escrever, era a época da guerra e depois das conseqüências do seu final, em que profundas transformações políticas, econômicas e sociais aconteciam no país, os alunos adultos queriam, portanto, conversar sobre essas questões, queriam entender os problemas mundiais que levaram ao enfrentamento de diferentes nações, como lembra a professora, e queriam ver a utilidade real da escolarização. Parece que a questionavam muito e que a tinham como uma pessoa muito mais esclarecida que eles e que, portanto, poderia ajudá-los na sua adaptação ao Brasil. Enfim, parece que a busca pela escolarização é uma evidência do desejo dessas populações de poderem participar mais ativamente da vida do país.

“Era interessante, aquilo me gratificava muito porque vinham os pais e os filhos. Então em uma sala se punham os pais e em outra os filhos. Em geral, a aula noturna ia até o quarto ano, quando já sabiam ler e escrever já se achavam doutores. Era parelho a

quantidade de homens e mulheres que iam à escola, mas era os que moravam mais perto, quem morava mais longe já era mais complicado.

Naquele tempo, tinham que assinar documentos e começou o tempo das votações. Sem saber escrever não podiam votar e eles queriam votar, neste ponto eles eram assim, queriam votar, queriam eleger o prefeito. Eles perguntavam muito, perguntavam sobre política, se interessavam muito sobre política, então eu explicava para eles. Outra coisa que eu explicava para eles é que se soubessem ler e escrever, poderiam ir a qualquer lugar, não se perderiam, que precisavam ter os documentos, eles não sabiam nada, diziam ‘os documentos’, eu trazia a minha carteira de identidade e mostrava a eles, explicava que com a carteira de identidade estariam identificados em qualquer parte do país ou até no exterior.”

Entre os momentos significativos vividos na escola, relembra os pic-nics que aconteciam uma vez ao mês, justamente para quebrar a rotina de sala de aula, buscando atividades estimulantes fora do espaço escolar. Também havia uma vez ao ano uma festa comemorativa aos aniversários de todos os alunos, com jogos, torneios, doces, bolos..., em geral acontecia no dia das crianças. Tinham também os teatros quando eram encenadas histórias e apresentadas à comunidade. Mais adiante, elas conseguiram comprar uma máquina de passar filmes, então, para encantamento de todos, havia cinema na escola! Alugavam filmes da capital, como os do “Gordo e o Magro”, aventuras, mas de romance não, e toda a comunidade poderia assisti-los. Parece que os filmes eram escolhidos de acordo com o código de condutas morais da localidade. E, como esses filmes eram passados na escola, provavelmente havia uma preocupação das professoras em não apresentar histórias e imagens que despertassem sentimentos e reflexões que fugissem aos parâmetros de moralidade vigentes na comunidade. Era preciso, portanto, buscar histórias apropriadas ao espaço escolar e adequadas à mentalidade vigente.

A função da escola vai, neste caso, muito além, ela traz a cultura e outras visões do mundo para pessoas que não teriam outra forma de entrar em contato com essa tecnologia.

“O cinema era em uma sala de aula que a gente abria, dobrava as paredes e ficava um salão para festas, para tudo. Eles sentavam nas carteiras. Domingo então era dia de festa, colocavam a roupa domingueira, era uma sessão por dia, ninguém ficava do lado de fora, o que cobrávamos não era para lucro, só para pagar o aluguel da fita.”

Chegou um momento, passados 10 anos vividos nesta escola, que Adalgisa teve que optar ou em permanecer aonde estava ou voltar para Porto Alegre e buscar outras alternativas profissionais. Ela já estava com 30 anos e a preocupação com o futuro falou mais alto, voltou para a capital e, pouco tempo depois, deixou o magistério para trabalhar em uma função pública voltada para a parte de assistência social. Hoje, a professora avalia com satisfação a escolha que fez, pois sua aposentadoria é maior que se tivesse permanecido no magistério. De qualquer forma, a saída de Daltro Filho não deve ter sido nada fácil, certamente havia um lado seu que queria e muito ficar. A solução encontrada foi uma saída discreta, sem despedidas, sem revelar maiores emoções.

“Ter saído de Daltro Filho foi pior do que ter ido para lá, eu chorava de noite e a diretora pensava que eu estava doente. Eu não tive coragem de me despedir, simplesmente saí e não voltei. A gente tinha uma amizade, era uma comunidade, uma coisa boa... eu saí quieta, sofri, chorava porque eu não sabia como voltar para o convívio na cidade, eu nem roupas adequadas para a cidade tinha mais...”

Assim, vê-se que a experiência da professora Adalgisa no meio rural foi completa, ela passou por tudo, convivência com diferentes culturas, convivência com adultos que precisavam da sua orientação, busca por melhorias na escola. Foram 10 anos de desapego total, em que a vida da escola foi a sua vida, a entrega foi muito grande. Ela conta que o retorno para a cidade foi difícil, tamanha a sua adaptação ao meio rural. Padrões de consumo, por exemplo, já não faziam mais parte de suas referências, já não tinha mais roupas nem calçados apropriados para a vida urbana, pois na zona rural tudo é diferente. O retorno para a cidade não deve ter sido fácil, deve ter exigido uma adaptação à cultura urbana, a qual esteve inteiramente desligada nos anos vividos em Daltro Filho. Por fim, sintetizou aquilo que foi o mais significativo ao longo desses anos na escola rural.

“Eu aprendi com os alunos a amar a natureza, as pessoas humildes, aquele convívio das pessoas rústicas com a gente, uma paz de espírito. Eu me achava útil, não me sentia uma ‘bonequinha’ criada em Porto Alegre, é verdade que eu não sabia cozinhar muito, mas aprendi, a gente vai aprendendo, vai vendo, a mãe Leocádia nos ensinava...”

As relações que se estabeleciam na escola extrapolavam os limites profissionais. Assim, a diretora era comparada à “mãe”, é assim que as professoras se referiam a ela. É como se fosse uma família em que a mãe cuidava de todas as “filhas”, orientava-as no seu trabalho, as auxiliava em suas dificuldades e, principalmente, as encorajava na tomada de decisões. Assim, assumiam papéis distintos no cotidiano, em um momento eram as professoras, respeitadas e admiradas pela comunidade, em outros eram “filhas” que precisavam do conforto e amparo da diretora que incorporava o papel de “mãe.” Nota-se uma confusão de sentimentos e de papéis assumidos que dificultava a percepção dos limites da profissão.

Atualmente, a professora Adalgisa vive em Porto Alegre, ela nunca casou, mas quando retornou a Porto Alegre, resolveu adotar uma menina. Hoje, ela é a responsável pela educação de seu neto, um menino de 14 anos. A diferença de idade entre eles é grande, Adalgisa é uma senhora com bem mais de 70 anos, entretanto seu dinamismo é impressionante, faz ginástica e caminhadas diariamente, diz que gosta e que é preciso estar sempre pronta a aprender coisas novas, inventa receitas e as submete à aprovação do neto, preocupa-se com sua educação e, por isso, costuma procurar a escola e os professores do menino para tomar conhecimento do que se passa, enfim, é uma mãe e não propriamente uma avó para ele. Acredito que a responsabilidade, nesta altura da vida, pela criação do Rodrigo, lhe proporcione o incentivo e estímulos necessários para se manter tão bem, saudável, otimista e feliz.

7 – PROFESSORA BENTA

Benta teve uma vivência relativamente curta no meio rural, na verdade foi a sua primeira experiência como professora, aproximadamente uns três anos, no início da década de 1950. É natural de Vacaria, nascida em 1935. Vinha de uma família curiosa

para os padrões da época, a mãe, desde o final dos anos 30 tinha formação de dentista, cursou a faculdade em Porto Alegre, e sempre exerceu a profissão em Vacaria, o pai praticamente não tinha uma formação educacional, mas, mesmo assim, Benta lembra que viviam muito bem e o pai sempre respeitou a escolha profissional da mãe.

Talvez a história familiar tenha influenciado Benta que, desde cedo, manifestou vontade de estudar para ser enfermeira, no entanto a família mostrou-se contrária, ela teria que vir para Porto Alegre, era um caminho profissional complicado para os valores da época, enfim, a escolha aprovada por todos foi o magistério. A jovem não segue os passos vanguardistas da mãe.

“Então eu achava tudo aquilo muito bonito, muito diferente das mulheres que eu conhecia em Vacaria, eu achei que ia ser enfermeira. Mas aí meus pais não demonstraram muito interesse, principalmente o meu pai, disse que professora seria uma coisa mais interessante, que eu ia lidar com crianças, que seria mais fácil, já Enfermagem eu teria que sair de perto deles, ir para um lugar maior, aí eu acabei estudando e gostei depois, gostei de estudar na Escola Normal e de ser professora.”

Assim, foi estudar na Escola Normal em Caxias do Sul, mas esta não era uma instituição voltada para formação de professor rural. Na verdade, desde os 11 anos Benta deixa o convívio familiar direto e vai ser aluna interna em Caxias do Sul, concluindo seus estudos em 1952. Ela recorda dos ensinamentos e das palavras do pai antes dela sair de casa para ir para o colégio interno e como isso acabou marcando sua vida e suas escolhas.

“Quando eu entrei no internato, isso eu nunca esqueci, na hora em que eu me despedi do meu pai, ele não era uma pessoa muito de dar abraços, ele falava pouco e dizia coisas que marcavam. Então eu me lembro que quando me colocou lá na escola, a irmã que me recebeu disse: ‘Mas como ela é crescida, parece até mais idade!’ Aí, ele virou pr mim e falou: ‘A partir de agora, tudo de bom ou de ruim que te acontecer, tu és responsável.’ Então aquilo também me marcou muito, sempre antes de fazer tanto travessuras como coisas boas, sempre pensava naquilo, que eu era responsável. Isso também me ajudou quando eu fui trabalhar, da minha responsabilidade com os alunos.”

Então a professora foi lecionar na zona rural de Vacaria, foi substituir uma professora que estava grávida, ela comenta que a passagem por uma escola no meio rural era uma exigência (VER TESE DA MAHELENA ????? A RESPEITO DA QUESTÃO LEGAL DA PASSAGEM PELO MEIO RURAL, ISSO AINDA NÃO ESTÁ CLARO) , como se fosse um estágio, vencida esta etapa poderia pleitear uma escola mais próxima da cidade. Benta era uma moça da cidade, acostumada a vir seguida a Porto Alegre visitar suas tias, tinha contatos com realidades bem diferentes daquelas do meio rural, no entanto, parece que enfrentou bem esse momento, traz boas recordações, emocionou-se em alguns momentos, mas não viveu aquela paixão que outros professores demonstraram. Encarou como um desafio a ser vencido, não se poupou de estar aberta a novas emoções e descobertas, procurou aprender e ensinar tudo o que sabia, mas, assim que foi possível saiu daquele ambiente e veio para a cidade. Parece que viveu de uma forma mais racional essa experiência, sem tantos sofrimentos, permitindo-se alegrar-se com o que acontecia de bom, assumiu seu papel com extrema responsabilidade, seguindo, talvez, os ensinamentos de seu pai.

A escola funcionava em um depósito de trigo, pois a maioria dos moradores eram agricultores da região. Ela morava em uma casa, que, na verdade, era um armazém e uma pensão, como se fosse o “centro” da localidade que oferecia hospedagem às professoras e aos viajantes.

“Quando eu comecei, mais ou menos em maio, o depósito estava vazio, e a sala era muito grande, tinham as classes e ali eu dava aulas do primeiro ao quarto ano. Eu não me lembro o número de alunos, mas sei que não eram muitos porque não havia muitas casas no povoado. Mas também havia crianças que vinham de mais longe, filhos de pequenos agricultores...”

A evasão e a repetência escolar foram problemas vividos pela professora, dadas às necessidades do meio rural.

“Quando chegava junho, as crianças desapareciam porque iam cuidar das lavouras, principalmente os meninos, ficavam mais as meninas, isso aí causava bastante embaraço porque quando voltavam estavam atrasados, quando retornavam eu tinha que recuperar,

às vezes ficava com eles mais tempo na escola. Quando chegava em outubro, novembro, desapareciam de novo, porque iam colher o trigo. E a sala começava a ficar pequena porque era ali que era guardado o trigo plantado, aí nós ficávamos apertadinhos, com a metade ou menos só da sala.”

Na verdade, aparentes dificuldades de aprendizagem eram tidas como desculpas para as famílias que, assim, retiravam os filhos da escola, uma vez que acreditavam que seriam mais úteis como mão-de-obra para a agricultura.

“Tinha muita evasão e alguns não voltavam mais, outros, quando voltavam, enfrentavam muitas dificuldades, aí os pais achavam que não valia à pena, era melhor que ficassem em casa cuidando da agricultura, que é o que adiantava para eles... geralmente, eles taxavam: ‘ah, o fulano tem dificuldades para aprender’ , quando, na verdade, às vezes não era isso, o próprio aluno neste ir e vir à escola ficava desestimulado, porque não via progressos, aprendia um pouco, quando estava querendo ficar por dentro dos assuntos e tudo ele era retirado. A gente tentava convencer os pais que deixassem os filhos na escola, mas eles também tinham os motivos deles, que eram pobres, não podiam pagar peões, então eles precisavam dos filhos... que é que se vai fazer, a gente entendia, eles lutavam com dificuldades...”

Sem dúvida, são problemas do ensino rural que logo são percebidos, ou seja, a professora, mesmo com pouco tempo de convivência com esta realidade, observou que, por um lado, a comunidade valorizava a escolarização, mas quando a necessidade falava mais alto, os estudos iam para um segundo plano.

É interessante comentar o quanto a professora conseguiu conciliar seus conhecimentos de enfermagem, empíricos acredito eu, com as necessidades dos alunos. Eram muitas as exigências do professor rural, ele era um orientador da população e seus conhecimentos não deveriam se restringir aos conteúdos a serem desenvolvidos. Assim, orientações médicas, de conduta, higiene eram valorizados e como Benta gostava desta parte de enfermagem, fez uso de suas habilidades e deve ter auxiliado as pessoas que, provavelmente, tinham carências neste sentido. Aplicava injeções, ensinava os alunos a fazerem uso de termômetros, buscava constante assessoramento com um médico da

região, orientava-os para que não usassem ervas desconhecidas para infusões, pois muitas poderiam ser venenosas, ensinava também hábitos de higiene.

Sabemos que este era o papel do professor rural, porém, tais orientações, em parte, não colaborariam para uma descaracterização e desvalorização da cultura local? Também sabemos que muitos conhecimentos empíricos medicinais eram passados de geração a geração e utilizados com sucesso ao longo dos tempos. Sabemos, por outro lado, o quanto os padrões culturais científicos endossados pelo mundo urbano destruíram os padrões de vida da gente simples do campo, impondo novas certezas que traziam, para garantia de todos, o aval da ciência. É interessante notar que todas essas orientações não eram passadas de forma direta aos pais, mas a intenção era chegar até eles, a criança era o “meio” para reproduzir em casa o que aprendia na escola.

“Uma coisa que me chamou a atenção é que o pessoal usava assim plantas que um contava pro outro: ‘ah, essa planta é boa pra isso, pra aquilo’, então o médico disse que eu conversasse com os alunos porque achava que com os pais não iria resolver, mas que com os alunos seria mais fácil porque aquilo ia ficar para sempre na cabecinha deles, que eles tomassem muito cuidado ao usar esses chás fortes porque isso aí não tinha nada comprovado que fosse fazer bem à saúde. Os pais ficavam assim... meio distantes, acho que eles tinham um pouco de receio, acho que nos colocavam algo muito longe deles.”

Com relação à prática pedagógica, a professora, assim como tantos outros, especialmente o professor Gastão, teceu críticas à forma como a avaliação se desenvolvia com as provas que vinham prontas e lacradas da capital. Segundo ela, tais instrumentos de avaliação simplesmente não contemplavam aspectos significativos da vivência das crianças rurais, ao contrário, privilegiavam tudo o que se relacionasse ao urbano, conhecimentos que, na maioria das vezes, os alunos não tinham o menor acesso. Afinal, o Estado estava mesmo preocupado com a educação nas zonas rurais, ou intenção era mesmo que os alunos aprendessem tudo que referia à vida nas cidades e abandonassem os paradigmas construídos no meio rural?

“Tinha um cerimonial todo para entregar as provas e aí era o nosso espanto, pois elas traziam coisas que as crianças nunca tinham visto falar, falavam em pontes, viadutos,

bondes, que a nossa criança lá do interior não sabia. Então chegava naquela hora da prova, às vezes a gente tinha até que explicar um pouco para a criança entender. Nesse ponto, a criança era muito prejudicada...”

Ao final do tempo necessário, a professora Benta pediu para deixar aquela escola e vir para mais perto da cidade. Foi o momento da despedida e aquele em que entrevistada e entrevistadora, juntas, se emocionaram, aquela por buscar na sua memória momentos de pura emoção e afetividade com seus alunos, eu pela possibilidade de entrar nas suas memórias e ser conhecedora do que significam os laços de afetividade que se estabelecem entre professores e alunos.

“Na minha despedida, eu falei que iria embora e viria outro professor, eles ficaram meio assim, não demonstraram tristeza, mas preocupação e aí então eu abracei cada um, que eles assim também não eram de muitos abraços, era a maneira de serem criados, mais distantes, mas eu conversei com cada um deles e veio uma menina e me deu um pacotinho bem pequeno. Agradei e não abri na frente dos outros. Quando cheguei na pensão, abri e era um punhado de açúcar... Dias depois, a dona da pensão conversou com a mãe da menina e descobriu o motivo daquele presente. A mãe da menina disse à dona da pensão: ‘ Sabe, aqui em casa nós somos muito pobres, o açúcar é medido, um pouquinho para cada um, a senhora sabe que criança gosta muito de doces, mas como nós não podemos comprar, a gente guarda uma porçãozinha para cada um e eles têm que usar durante o dia. Ela não sabia o que levar para a professora e disse: ‘Sabe mãe, hoje eu não vou comer meu açúcar e vou levar para a professora.’

É uma história carregada de sentimentos, ao contá-la a professora ficou com lágrimas nos olhos. A menina privou-se de sua quota de doce daquele dia, e o doce do açúcar nos remete a outros significados, mais simbólicos, talvez. Certamente, era algo importante para a criança que foi oferecido à professora na sua despedida. A vida é feita desse pequenos momentos que ficam como que grudados na memória, não saem mais, é possível até que com o passar do tempo a situação vivida até tome proporções diferentes, adquira outros significados. O magistério é antes de mais nada um trabalho humano, em que há troca de vivências e construções.

A professora Benta deixou o meio rural, casou-se, teve três filhos e continuou sendo professora em Vacaria e, posteriormente, em Porto Alegre, até aposentar-se.

8 – PROFESSORA ZILDA

A história da professora Zilda de imediato se mostrou interessante e promissora. Ela vem de uma família de professores de Canela, a começar pelo seu avô que foi o primeiro professor da cidade. A casa em que mora ainda hoje é conhecida em Canela como o “casarão dos Wortmann”, uma grande casa de madeira e zinco, que no início do século serviu de sede para a primeira escola daquela região. Foi lá que Zilda teve o início de sua escolarização. A casa é uma memória viva, guarda quadros de antepassados, classes da antiga escola, móveis construídos pelos escravos da família, um piano cheio de mistérios que dizem, ainda hoje, ser tocado à noite pelo fantasma de um músico que hospedou-se na casa na época da Segunda Guerra Mundial, quadros- negros usados na antiga escola, muitas fotografias, entre tantas outras coisas.

Cercada por este ambiente intimamente ligado à história e à educação, Zilda logo percebeu sua vocação para seguir os passos de seus antepassados. No final dos anos 50, foi estudar na Escola Normal Rural Murilo Braga de Carvalho, em Santa Cruz do Sul, pois lá sua tia era a inspetora escolar. Assim que se formou, foi nomeada para o Estado indo trabalhar na zona rural de Canela, em uma localidade chamada Banhado Grande, que se situa logo depois do Parque do Caracol. Sua trajetória profissional é marcada por permanências, ficou até se aposentar nesta mesma escola, a qual chama “a minha escola”, acompanhou todas as transformações que aconteceram na educação, na situação econômica e social dos colonos. Assim ela relembra os anos vividos na Escola Normal Rural.

“A escola rural era uma coisa muito interessante, a gente aprendia de tudo lá, bordar, aulas práticas, técnicas agrícolas, a podar árvores, qual a época apropriada para colher frutas, fazer adubos, aprendíamos afazeres domésticos, tínhamos que fazer doces, cucas, salames. E o Português, a Matemática e as outras matérias não ficavam em segundo plano. O curso normal rural era um curso completo, pelo mínimo que tu soubesses, tu sabias mais de zona rural que outros cursos.”

Em outras perspectivas, relembra como os discursos eram transmitidos aos alunos, ou seja, como deveriam se preparar para as realidades e qual o seu papel junto às comunidades rurais.

“Naquele tempo, eles formavam o professor para colocar no meio rural e ajudar as pessoas do meio rural. O que eles queriam é que o professor se fixasse no meio rural e não saísse. Pelo menos eu sentia que era isso aí. Era um semi- internato, tempo integral, era misto, tinham aulas de manhã e de tarde. A gente saía nas colônias fazendo trabalhos, de colônia em colônia, descobríamos tudo o que faziam, qual era a economia... depois a gente se reunia e víamos as diferenças entre cada colônia. Na escola, a gente era preparado para enfrentar essa missão, a gente já sabia que teria que fazer. Mas a realidade nunca é igual à escola normal, é pra matar.”

E foi neste contexto que Zilda adquiriu sua formação voltada para o magistério nas zonas rurais, procurando levar adiante os conhecimentos e discursos assimilados ao longo dos 4 anos de estudo em Santa Cruz do Sul. A escolinha do Banhado Grande foi o local em que a professora permaneceu por toda sua vida profissional, até aposentar-se, lá ela começou, implantou reformas, trouxe melhorias para o estabelecimento, viu alunos crescerem e, nos últimos anos, já ensinava os filhos de seus antigos alunos. É uma história de vida muito interessante justamente porque optou em ficar sempre no mesmo local desde o início da década de 60 e, certamente, conseguiu acompanhar todas as transformações que aconteceram com as áreas rurais de Canela, bem como as mudanças que aconteceram com as pessoas, com a comunidade em geral, com as quais conviveu e construiu elos de ligação durante todo este tempo. Considerando todo esse tempo, pode-se imaginar o quanto a escola e a comunidade fizeram parte da vida da professora, ela, que não era de origem rural, mas era de uma família de educadores, construiu também uma forte identificação com aquela gente, com seus problemas, enfim, com a sua cultura.

“O meio rural é um lugar em que tu ficas fazendo parte da comunidade como uma pessoa importante, por exemplo, se um aluno tinha um problema, tu tinhas condições de

saber qual o problema do menino. O professor sempre era convidado para festas, faziam festas para o professor, almoços que duravam a tarde inteira, faziam doces e a gente tinha que comer tudo para agradecer. Era uma relação muito próxima, o professor era algo marcante no lugar... Tinham coisas muito interessantes, de repente chegava uma pessoa chorando porque sua vaca tinha morrido, dizia: 'Era uma mãe pra mim' . Ou também casais que separavam e contavam pra mim, e tu tinhas que ouvir, tinhas que aconselhar as pessoas, né? Mas era muito gratificante. Eu sempre digo que se tivesse que começar a trabalhar, começaria de novo no meio rural.”

As palavras de Zilda traduzem a essência do envolvimento do professor com sua comunidade, na verdade ele não é o orientador apenas das crianças, é uma comunidade toda que se volta a ele e o tem como um ponto de referência, talvez pelo conhecimento que carrega, talvez pela posição social de destaque, porque o magistério ainda era visto como uma profissão que inspirava muito respeito. O professor é um representante do mundo urbano e é de lá que vinham as mudanças que atingiam a todos, enfim, construiu-se uma rede de ligações entre a professora Zilda e as pessoas da localidade, pais e familiares das crianças que estudavam na “sua escola”. Ela destaca como foram os primeiros tempos do magistério.

“Quando eu comecei a trabalhar, a escola funcionava em uma sociedade, então tu estavas dando aulas, daqui a pouco chegavam uns para tomar uns tragos na hora do meio- dia, mas com respeito... mas logo depois construíram o prédio da escola. Eu até ajudei a escolher a cor. Daí eu fui... me achando assim importante. No início era só eu e as séries eram todas misturadas, normalmente eram 48, 50 alunos. Era assim, eu dava trabalhos para as turmas mais adiantadas e atendia a primeira série. Naquela época, a gente já fazia várias coisas que o aluno pudesse sozinho trabalhar, a gente distribuía, por exemplo, cartazinhos. A gente aprendeu na escola normal muitos modos de preparar trabalhos porque já se sabia que ia trabalhar com todas as séries multiseriadas , não era surpresa, se fazia muitos recursos, tipo fichas. Então eu me lembro que tinha um cartaz que era o ‘ditado mudo’ , tu colocavas no quadro o cartaz com várias gravuras e a criança ia escrevendo tudo aquilo que via. Então eu não precisava fazer o ditado.”

Nesta fala, percebe-se que a Escola Normal Rural que Zilda frequentou cumpriu seu papel de preparar os futuros professores para as realidades que iriam enfrentar, ela demonstrou tranquilidade ao afirmar que “nada era surpresa”, considerando-se as dificuldades que provavelmente viria a enfrentar na profissão, pois tinha conhecimentos de estratégias para conseguir atender diferentes níveis de escolaridade, cada um com suas necessidades. A autonomia do aluno era desenvolvida, ou seja, a professora não poderia estar todo o tempo à disposição de uma única série, muito menos de um único aluno, isto deveria trazer dificuldades no atendimento às necessidades individuais de cada criança, mas, por outro lado, parece que a criatividade de todos os envolvidos com a educação era despertada, pois buscavam-se outras soluções para que os alunos aprendessem de fato aquilo que lhes era ensinado. Na sala de aula, por exemplo, havia uma espécie de monitoria, enfim, parecia ser uma forma de aprendizagem mais compartilhada, em que a professora atribuía responsabilidades aos maiores e estes agiam como agentes multiplicadores do conhecimento.

Ao longo dos anos, Zilda estabeleceu uma identidade tão profunda com a escola em que trabalhava, a ponto dessa relação com a profissão misturar-se e confundir-se com aspectos marcantes de sua vida pessoal.

“A minha escola, modesta à parte era muito bonitinha, mas tinha tudo porque a gente se virava para comprar, minha escola era toda acortinada, limpinha, arrumada, era uma segunda casa deles e os pais colaboravam muito, se precisasse um pai porque tinha quebrado uma telha, ia prontamente, a gente pintava a escola, o professor junto com a comunidade...”

A professora Zilda também não se omite em fazer críticas à forma como os alunos eram avaliados, as provas que vinham prontas e lacradas em nada se identificam com as realidades vividas pelas crianças rurais, ao contrário, traziam situações típicas do meio urbano, completamente distantes daquele universo infantil.

“As provas vinham prontas, seladas e não tinha nada a ver com a realidade. A gente morria de medo da banca examinadora achar um envelope aberto. Aquilo era um ‘crime’. Mas nunca apareceu ninguém lá, mas eu levava a sério, abria as provas só na hora certa.

Era um mistério, como se fosse um ‘vestibular’. Tinham muitas coisas nada a ver com o RS e nada a ver com o meio rural.”

Ela demonstra satisfação ao lembrar como seus alunos gostavam das aulas e como percebiam na escola um lugar importante para seu aprendizado e para sua socialização. A escola tem essas duas funções, ser um centro de saber e ser um espaço de vivência e socialização, a escola rural em uma proporção maior talvez que a escola da cidade, pois no meio urbano a criança tem outras referências sociais e culturais distintas da criança rural.

“As crianças gostavam, vinham com prazer, faziam os temas, a escola era a única coisa que tinham além de trabalhar na roça. Tínhamos aulas de Educação Física, de canto, competições, Semana da Criança, então aquilo era o máximo! As mães também ajudavam, queriam participar, faziam bolos, bolachas...”

Uma das grandes preocupações era quanto às visitas das inspetoras da Delegacia do Ensino. A professora era a grande responsável pela organização de tudo na sua escola, não era importante apenas desenvolver aspectos didáticos e pedagógicos. Os assuntos burocráticos, a limpeza, organização da escola e da documentação de cada aluno, enfim, tudo era observado e avaliado. Parece até que estes aspectos externos de ordem e de trâmites legais e burocráticos tinham destaque em detrimento da parte pedagógica propriamente dita.

“Um dia teve uma visita de uma inspetora, ela olhou tudo e não viu nada assim na escola e aí disse: ‘A senhora precisa pintar este cano do fogão!’ Daí eu disse assim: ‘Mas com tantas coisas para a senhora olhar na minha escola, a senhora vai falar do cano do fogão!’ Aí, ela ficou meio sem jeito porque com o tempo tu vais tendo autonomia sobre a tua escola. Mas como chegar lá assim? Mas o que é isso? A gente está lá ensinando... Chega um lá da Delegacia que nem sabe o que é que é ... E a gente vai adquirindo mais força, no final já nem me importava com essas visitas, mas no começo.. meu Deus! E elas ficavam o dia inteiro na tua escola, elas reviravam a escola. O que elas mais olhavam era assim, por exemplo, o teu arquivo, a gente tinha um armário e eu tinha em cada pasta um

assunto e elas reviravam tudo. Tudo o que tem de registro da escola ficava nos arquivos, documentos, boletins, olhavam os planos, planejamentos que iam para a Delegacia. Era uma inquisição!”

Ao deparar-se com a trajetória da professora Zilda, é de se questionar os motivos que a teriam feito permanecer naquela escola do meio rural. Ela teve oportunidades de ir para uma escola melhor localizada e não quis. Por quê? É possível que a identificação com aquele lugar e com aquelas pessoas assumissem níveis grandiosos, naquela escola, ela tinha o controle total, tanto que chama “a minha escola”, e era sua mesma, no sentido que ela determinava e decidia o que deveria e o que não deveria ser feito.

“Uma vez me chamaram na Delegacia e disseram: ‘Olha, nós vamos te transferir para o centro.’ E já estava tudo acertado, já tinha até um professor para ir para o Banhado Grande, Eu disse: ‘Mas o que é isso? Eu não pedi nada...’ e eles: ‘Mas a senhora não quer sair?’ ‘Mas é lógico que eu não quero sair! Não vou, prefiro ficar na minha escolinha, não vou sair de lá!’

E no decorrer da conversa ela deixa claro, nas entrelinhas de sua fala, os motivos que a fizeram ficar sempre na escola do Banhado Grande. Seria por medo de enfrentar outras realidades? Ou, quem sabe, um apego extremo à gente simples do campo? Comodismo? Acredito que nada disso, de tudo o que disse é evidente o quanto comprometeu-se com seu trabalho, o quanto fortaleceu sua identificação com escola, e não se pode esquecer como é importante para qualquer pessoa em suas atividades profissionais sentir-se útil, necessária mesmo e valorizada por suas iniciativas. Talvez esses fossem os principais fatores que promoveram a sua permanência naquela localidade por tanto tempo.

“ E a gente ficou assim... tão comprometida, porque eu dava aulas depois para os filhos dos meus alunos, então eu tinha muita autoridade e intimidade com eles. Era uma família e tinham muito respeito com o professor que era visto como uma autoridade, mas com certeza o professor tinha que se identificar com a cultura. Eu me sentia útil,

importante para eles, me sentia realizada com o meu trabalho porque eles me passavam isso. Eu sempre trabalhei por gostar, por prazer, ali era a minha escola, a minha vida...”

Evasão escolar e repetência são problemas destacados, os motivos são os mesmos: necessidade de mão-de-obra familiar para as lavouras de subsistência, ou seja, a escolarização era valorizada pela comunidade, mas na hora da luta pela sobrevivência ela ficava em segundo plano e as crianças precisavam prestar sua colaboração à família.

“Evasão escolar tinha, assim, por exemplo, quando chegava a época da colheita, às vezes os pais tiravam os alunos da escola, por mais que eu brigasse, eles faltavam às aulas e depois retornavam, às vezes rodavam principalmente na primeira série, porque, como é que eu vou te dizer... tem que ter uma seqüência.”

Neste sentido, a permanência no mesmo local por 25 anos a fez observar e sentir de perto a saída do campo dessas populações que deixavam sua vida e suas referências culturais, abandonavam tudo e partiam rumo à cidade, como consequência, o número alunos diminuiu muito ao longo dos anos. As mudanças na economia da região de Canela também colaboraram para praticamente expulsar as populações locais, o plantio de quantidades enormes de pinheiros que seriam utilizados pelas indústrias madeireiras fez com que muitos vendessem suas pequenas propriedades para essas grandes indústrias. Assim Zilda constata essa triste realidade.

“Quando eu saí da escola, a maioria das pessoas já havia deixado o campo para trabalhar nas fábricas de calçados. Tanto é que eu cheguei a ter 78 alunos e quando saí tinham pouco mais de 20. As escolas foram fechando, até que a minha resistiu muito. Uma coisa que eu achava terrível é que os colonos faziam aqueles empréstimos no banco e daí dava aqueles invernos rigorosos, matava toda a plantação ou dava uma peste e o gado morria... e eles perdiam tudo! E tinham que pagar o empréstimo ao banco, vendiam suas casas e aí iam embora do campo, com isso aí desestruturava a família. O que aconteceu com o meio rural? Eles vendiam as terras para as pessoas que tinham dinheiro para fazer plantios de araucária, as lavouras dos pequenos forma se transformando em grandes plantações, as colônias forma terminando, eu presenciei isso aí.”

De qualquer forma, o estudo era tido como um valor para as populações rurais, pelo menos os conhecimentos básicos que a escolarização oportunizava. É importante considerar também os preconceitos sociais que sofriam as pessoas oriundas do meio rural, principalmente com relação à continuidade dos estudos. O senso comum sinaliza que ao aluno do campo bastam conhecimentos mínimos que lhe permitam dominar habilidades e saberes essenciais às exigências da vida fora da cidade. Mas o que seriam esses saberes básicos? A busca pelo conhecimento por acaso seria privilégio exclusivo dos moradores das cidades? A pessoa só porque vive distante dos perímetros da urbanização não pode ter acesso à educação?

“Com certeza, as famílias viam o valor do estudo, às vezes tinham alguns que achavam que estudar era aprender a ler, escrever, fazer contas e não precisava mais. Mas a maioria não continuava a estudar, parava na quinta série, era muito difícil, por isso que eu te digo que ensinava principalmente a Matemática pra vida porque a maioria ficava ali.”

A professora comenta que a maior dificuldade enfrentada era o acesso à escola, muitas vezes não percebemos ou nem mesmo conseguimos imaginar o que significa para um professor chegar de fato na escola rural para trabalhar e depois ter que retornar para casa. Estradas ruins, chão embarrado, contar com a sorte de uma carona que passasse por ali, chuvas intermináveis, baixas temperaturas, longas caminhadas em que sozinha carregava livros nos braços, faziam parte do cotidiano de Zilda. A princípio, ela morava em uma casa de família próxima à escola e aí só ia para a cidade aos finais de semana, mais tarde, voltou para a casa paterna e diariamente fazia longas caminhadas até pegar um ônibus que a conduziria a região e depois seguia sua trilha a pé, tendo como destino final o Banhado Grande. Assim relembra situações curiosas que viveu nessas idas e vindas durante muitos anos.

“Quando eu fui pra lá morei 10 anos na colônia, em uma casa de família, depois meu pai faleceu e eu vim para casa e aí eu caminhava 12 quilômetros por dia e pegava a carona que passasse, às vezes o leiteiro, cansei de vir no estribo de caminhão. Uma vez eu me lembro que vim em cima de um caminhão carregado de milho e a gente assim,

guria nova, disse para o motorista que ia descer na entrada da cidade e ele me largou na praça, bem no centro da cidade, e eu sentada em cima dos milhos... Mas é que para vir para casa fazia qualquer coisa. E as caronas eram com muito respeito, nunca tive problemas. Uma coisa que eu achava muito bonito é que os caminhoneiros vestiam a camisa quando nos davam carona, porque caminhoneiro normalmente anda sem camisa.”

Os seus anos de experiência no meio rural lhe permitiram ter uma idéia bem precisa das características que um bom professor rural deveria possuir.

“Em primeiro lugar, tem que ter conhecimento e também conhecimento do meio rural, porque o colono não é burro, ele é muito sabido, bobo daquele que pensa que vai enganar o colono. O professor da cidade tem essa idéia que chega lá, pensa que eles são que nem índios. O professor tem que ser responsável e tem que se integrar à comunidade, participar da comunidade, ser um exemplo, porque a gente notava que era um exemplo.”

(VER O RETRATANDO MESTRES)

Zilda, como já foi comentado, permaneceu toda sua vida profissional na escola do Banhado Grande, nunca casou, dedicando-se até hoje à família, à escola e a preservação das histórias vividas por seus antepassados. Mesmo aposentada, retornou ao magistério, atualmente em uma escola próxima de sua casa, aonde faz o trabalho da secretaria da escola. A preservação da memória dos Wortmann parece estar entre suas atividades preferidas no momento, dedica-se a manter o casarão em perfeita organização com todos os móveis, pinturas, fotografias, objetos e outras lembranças do passado. Também faz planos em como preservar tudo isso para o futuro.

9 – PROFESSOR HEITOR

A trajetória profissional do professor Heitor tem aspectos semelhantes à história da professora Zilda, são contemporâneos, naturais de Canela, tiveram sua formação em Escola Normal Rural, mas não a mesma, e lecionaram em escolas bem próximas. O professor Heitor foi lecionar na Escola do Caracol, praticamente dentro do Parque do

Caracol e a escolinha da professora Zilda ficava a alguns quilômetros mais adiante, aonde hoje localiza-se o Parque da Ferradura. Ao comparar as duas entrevistas, percebi mais semelhanças na fala dos professores que diferenças, talvez a maior diferença esteja no fato que o professor Heitor não permaneceu nesta escola, viveu experiências diferentes no magistério e, conseqüentemente sua visão de mundo é um pouco diferenciada.

Natural de Caxias do Sul, nascido em 1943, Heitor estudou na Escola Normal Rural Ildfonso Simões Lopes, em Osório no final da década de 1950. Esta era considerada a melhor Escola Normal Rural do Estado (VER CAP. TAL, PG TAL). A formação recebida, em muitos aspectos, é semelhante ao que a professora Zilda já havia comentado, o que é um indicador que havia uma preocupação com a padronização dos currículos nesses estabelecimentos que se espalhavam pelo Rio Grande do Sul no final de década de 1950. Assim, conhecimentos acadêmicos e específicos do mundo rural integravam o currículo escolar, entretanto o professor Heitor enfatizou o aspecto disciplinar, muito presente no cotidiano escolar, comparando inclusive com a disciplina exigida dos seminaristas para formação de padres. Assim ele descreve.

“Depois das aulas, à noite, ainda tinham duas horas de estudo obrigatório, cronometrado, como se fosse uma aula normal, com um monitor encarregado da parte disciplinar e tinha uma escala em que cada dia era escolhido um, tinha um caderno, qualquer coisa que houvesse, uma falta de um colega... a disciplina era rígida, não chegava a ser como em um internato seminarístico, mas depois quando eu lecionei Educação Física em um desses seminários, eu dizia para eles: ‘Olha, o nosso internato era mais disciplinar.’ Até na parte religiosa era assim, no seminário tem as orações, tem as missas e nós também tínhamos, mas éramos ‘mais crentes’, era muito rígida a parte moral. A nossa formação era tão boa que mesmo depois já saindo, já professores, estando por exemplo numa partida de futebol, nós nos constrangíamos se gritássemos com o resto da torcida com palavrões, ou xingássemos o juiz.’

Percebe-se uma outra função da Escola Normal Rural, além de preparar cientificamente e pedagogicamente o futuro professor e de prepará-lo para a realidade que iria encontrar, a escola visava uma formação moral e disciplinar que deveria acompanhar a pessoa pelo resto de sua vida, impondo-lhe limites, responsabilidades,

deveres, constrangimentos, enfim, o professor deveria ser um elemento que representasse os padrões morais e disciplinadores da sociedade naquele meio em que estava trabalhando e formando novos cidadãos.

(VER PETITAT , ENGUITA E NOÇÃO DE HABITUS DE BOURDIEU ????)

Outro aspecto importante destacado pelo professor Heitor é que ele percebeu o quanto a formação do professor rural era importante, justamente porque era concretamente utilizada na sua prática diária. Assim, não havia espaço e possibilidades para práticas empíricas no meio rural, isso eles já tinham , era necessário que o professor fosse uma pessoa capaz de ser um orientador, conhecedor de técnicas agrícolas modernas, capaz de tomar iniciativas, de ter autonomia, porque sabia que deveria contar consigo, eram mínimas as possibilidades que alguém lhe orientasse, ao contrário, as pessoas esperavam que ele oferecesse respostas, que ele trouxesse melhorias com seu trabalho, com seu empenho e com suas idéias.

“O professor rural era o comandante e o soldado, quer dizer, eles faziam tudo e inclusive em certas zonas rurais eles até prestavam informações e ajuda aos próprios agricultores da região e com conhecimento, não tanto com experiência porque as escolas de formação tinham a parte prática bem desenvolvida, a gente saía um agricultor de lá quase. Era mais raro os professores com falta de liderança, era difícil o professor que se deslocasse para o meio rural e não se tornasse um líder.”

É interessante observar que metaforicamente o professor compara o trabalho educativo nas zonas rurais a uma “guerra”, em que o professor é, ao mesmo tempo, “comandante” e “soldado”, ou seja, tudo depende dele, o sucesso ou o fracasso de seus alunos, a organização da escola, a participação efetiva da comunidade, o plantio de hortas. Com isso, mostra-se mais uma vez a solidão que acompanhava o professor no meio rural, pois ele sabia que precisava contar com ele mesmo. As distâncias enfrentadas, a sensação de isolamento de tudo e de todos, a falta de recursos e infraestrutura da escola, as cobranças da comunidade e do Estado, que, se não aparecia para orientar e auxiliar, sabia a hora de cobrar o desempenho dos professores, tudo isso, de certa forma, transformava o ensino rural a uma verdadeira “batalha”, tanto é que dois dos entrevistados valeram-se dessas palavras alusivas à guerra para referir-se a sua

experiência no meio rural. A professora Adalgisa também falava em “moças lutadoras” que enfrentariam uma “batalha.”

As escolas de formação investiam no aprendizado agrícola e pastoril para seus alunos e se esperava que, em um futuro próximo, fossem eles os multiplicadores de tais conhecimentos. No entanto, os professores saíam da Escola Normal e chegavam na escola rural, deparando-se, muitas vezes, com realidades distintas daquilo que imaginavam encontrar. Em geral, havia poucas possibilidades de colocarem em prática tudo o que haviam aprendido. Às vezes, as escolas não possuíam terras viáveis para o plantio, em outros casos as áreas destinadas à agricultura estavam tomadas de mata nativa, é o caso da escola da professora Zilda, no Banhado Grande, não havia animais ou condições adequadas para criá-los. O conhecimento adquirido, os anos de estudo e o aprendizado das práticas agrícolas muitas vezes não foram aproveitados como deveriam. Por outro lado, vê-se que a Escola Normal Rural tinha o mérito de preparar bem o futuro professor para o ensino acadêmico, digamos assim, ensinando-lhe estratégias que proporcionavam o desenvolvimento do ensino visando o atendimento aos diferentes níveis escolares que conviviam na escola rural, mas, neste caso cumpria as mesmas exigências das escolas normais das cidades.

E assim o professor foi trabalhar na Escola do Caracol em condições semelhantes às da professora Zilda.

“Era da primeira a quarta série todos juntos, era só um professor. Por isso que eu digo que a formação do professor rural era boa porque a gente atendia todas as turmas. As crianças gostava e aprendiam, tinha que ter um planejamento e uma organização.”

Nesses 10 anos que passou na escola, percebeu as mudanças que aconteciam na região e afastavam as crianças da escola. Na época que chegou, 1960, a origem da população que tinha filhos matriculados na escola já não era propriamente rural, eram pessoas que estavam em fase de transição, trocando de atividade econômica, se dedicando ao artesanato, à plantação de araucárias, mas ainda permaneciam na zona rural em um modo de vida que se distanciava um pouco de seus antepassados. Assim ele descreve.

“A zona do Caracol que eu trabalhei, apesar de ser uma zona rural, o pessoal que estava lá já se dedicava ou à pequena indústria, indústria de móveis, de artesanatos de nó de pinho e os agricultores que tinham eram poucos. Havia meeiros e madeireiros que trabalhavam para as fábricas, tinha a fábrica de papelão que naquele tempo era bem desenvolvida e mantinha quase todo o território com plantações e já se fazia o reflorestamento. Eles eram diaristas, mensalistas para cortar a madeira ... Essas pessoas eram os filhos dos antigos agricultores.”

O professor Heitor vivencia exatamente essa época de transição em que ainda havia pessoas ligadas exclusivamente às atividades agrícolas, mas muitos já buscavam outras alternativas de trabalho que, pouco a pouco, apareciam em Canela que iam lhes afastando de suas raízes rurais. É, como Heitor diz, o “espírito capitalista” que mostra suas faces naquela região do Estado e também afasta os alunos das escolas rurais.

“Quando eu fui lecionar nessa escola do Caracol, a maioria dos pequenos agricultores já estavam debandando porque a própria celulose comprava suas terras para fazer o reflorestamento. Então ficou aquela meia dúzia de pequenos agricultores assim que mal e porcamente tiravam o leite de uma ou duas vacas e logo depois aquelas terras foram desapropriadas pelo Estado e pela União, depois quando surgiu o parque o pessoal conseguiu trabalho lá. E a escola no início chegou a ter 70, 80 alunos ou mais e aí foi diminuindo, ano a ano e no início dos anos 70 tinha mais ou menos uns 20 alunos.”

E assim vivem-se em Canela rápidas transformações que alteram os parâmetros culturais e econômicos da região e as pessoas simplesmente não têm como continuar com suas atividades originais. Se antes era um município com pequenas propriedades rurais, voltadas à policultura, há uma drástica mudança, torna-se uma região onde o potencial turístico começa a afirmar-se, onde muitas indústrias calçadistas e moveleiras instalam-se, compram antigas áreas rurais e empregam essa população expropriada de sua terra e de seu trabalho. Enfim, essa região, dentro do contexto histórico do Estado ainda é privilegiada, uma vez que esses antigos pequenos agricultores, pelo menos, conseguiram se adaptar à nova ordem econômica e social, pois havia possibilidade de encontrar emprego, mesmo não tendo um maior preparo técnico, o turismo e as

indústrias aproveitaram essa mão- de – obra disponível da própria região. Mas... o que pensar das outras áreas do Estado em que trabalhadores rurais também foram expulsos de suas atividades e suas regiões estavam longe de apresentar o mesmo potencial produtivo econômico de Canela?

Diante dessas mudanças culturais, o professor rural e sua escola também vão perdendo a importância, de repente já não importa mais saber plantar ou saber tratar de animais. Para quê? Isso já não faz mais parte do cotidiano do aluno e a escola e o professor têm que estar atentos para perceber e procurar atender as necessidades dos alunos, para ajudá-los a construir referências importantes para o presente e o futuro de suas vidas. A escola não pode estar desligada do contexto econômico, político e social do país, ao contrário, é lá que o aluno deve encontrar elementos que lhes permita interagir da melhor forma possível com a sua realidade. No momento, em que as atividades propriamente rurais são abandonadas, por que seguir insistindo em desenvolver ensinamentos que não mais interessam?

O professor Heitor fez uma interessante análise do papel do “idealismo” que faz parte de muitos professores e como este sentimento ajuda ou prejudica a pessoa no exercício de sua profissão. Parece que a idéia do professor ser um idealista o distancia de ser um profissional, lhe afastando da realidade vivida. Esta idéia ainda vive nas mentalidades das pessoas, manifestando-se nas práticas escolares e, certamente, dificulta a percepção e o significado de ser professor.

“Os professores que mais se integravam com o meio eram aqueles assim mais idealistas. E de fato o ideal segurava um pouco e muitas vezes em zonas rurais afastadas. Os professores eram como o padre, o médico, o prefeito e o réu na zona rural e os vencimentos dele muitas vezes eram piores do que de um agricultor. Os melhores professores muitas vezes foram aqueles que morreram na zona rural, morreram assim, ficaram lá, pobres e tudo mais e os mais ‘vivos’ entre aspas, eles matavam aulas para estudar, tiravam licenças e saíam da zona rural, prejudicando o aluno ou não. O professor do meio rural... foi uma pena... quase não tem mais, acho que foi o descaso dos governos.”

Conhecedor da situação social e econômica do país, o professor compara a existência do professor rural e as transformações que mudaram o contexto da sociedade brasileira, a partir da penetração capitalista nos meios rurais.

“Toda a produção agro-pecuária, está tudo centralizado em grandes propriedades, são multinacionais ou indústrias com o poder grande e não existe mais o professor rural, hoje ele é qualquer professor e não tem mais aquela filosofia que tinha há 20 anos atrás. E também não tem mais aquela formação do professor só pelo idealismo.”

O professor Heitor acompanhou o futuro de seus alunos da Escola do Caracol. Muitas surpresas foram observadas, nem sempre aquilo que parece o óbvio se reflete nas trajetórias de vida, o estudo nem sempre é o passaporte para um futuro seguro economicamente, o “modelo” do professor foi seguido por alguns jovens e, seguindo a tendência natural, muitos não tiveram possibilidade de continuar os estudos. Assim ele constatou;

“Eu, por espontânea vontade, segui os passos de meus alunos. Eu tinha um apontamento, registrei e uns 40% dos alunos que saíam daquela zona rural continuaram os estudos e muitos desses formaram-se professores. E uns que não estudaram, um deles tem o maior artesanato de Gramado e o irmão que também não estudou tem uma madeireira, vende casas pré-fabricadas, eram os colonos mais burros que tinham na escola. Por isso que muitas vezes não adianta só o tal do estudo. A gente deve acompanhar, eu acompanhava sim...”

Ao analisar que perfil deveria ter o professor rural, Heitor destaca a importância da formação em uma Escola Normal Rural.

“Tinha que ser uma pessoa honesta, ter a formação, eu estou dizendo que a formação do magistério rural era importante. Era importante o professor ter passado por uma escola normal rural. A de Osório era uma escola padrão.”

O professor foi realista e tocou nos pontos certos ao separar os melhores e piores momentos de sua vivência profissional no meio rural. Sentir-se “esquecido” no meio rural parece que foi o pior para ele e isso era uma realidade, o meio rural por si só já traz um certo isolamento e a relação do Estado com os professores piorava ainda mais essa situação de descaso com a educação neste meio. O professor se vê sozinho muitas vezes e talvez por isso normalmente estabelecesse vínculos tão fecundos com a comunidade. Ele é um “herói anônimo”, alguém responsável pela formação de crianças e jovens, responsável por ser um orientador de populações camponesas, mas que não tem ninguém que o oriente, que lhe diga se o que está fazendo é o correto. Seriam essas as vozes esquecidas do mundo rural?

“Os piores momentos não só pra mim como para todos era o isolamento, não o isolamento meu particular, físico, era o isolamento dos dirigentes da SEC ou das Delegacias de Ensino para com nós. Nós tínhamos que resolver tudo e tínhamos que resolver bem. Apesar que eu tive sorte porque eu nunca tive momentos assim... de discórdia com alguém da comunidade, que reclamassem por exemplo do jeito que eu estava tratando o filho...”

E nos melhores momentos ele se vale de metáforas usando exemplos típicos do meio rural em que se vê o crescimento e o desenvolvimento do aluno.

“Os melhores momentos para o professor é sempre o resultado, as crianças entram na escola que nem um pinheiro com casca e saem em forma de lápis. O produto é a melhor coisa que tem, a gente se sente gratificado porque pelo menos a gente esteve junto e viu o crescimento daquele ‘bichinho’, é o aprendizado da criança. Para mim, que eu era mais adepto das séries iniciais, a alegria que se tinha quando se via a transformação da criança, eu gostava de ver essa transformação, quando começava a descobrir as letras e as palavras, é o ‘estalo’, porque o estalo é incrível, a criança começa a juntar as coisas e se torna um alfabetizado. São nesses momentos que o professor se sente bem, até se sente constrangido daquele aluno que foi reprovado, porque não é reprovado, é a gente que tem por obrigação aquela meta rígida, estes são bons, aqueles são ruins e isto é errado. A nossa forma de avaliação é errada... Mas o resultado é a

maior alegria e a gente se sente responsável, gratificado porque a criança acha que deve tudo ao professor, não sabe que passou por esforço próprio.”

Após os 10 anos de trabalho na escola do Caracol, o professor Heitor toma outros rumos em sua vida, indo lecionar a disciplina de Educação Física em uma escola no centro de Canela, também lecionou em escolas particulares e destaca que sempre foi destacado pelas qualidades de extrema organização e disciplina que apresentava, talvez construídas na sua formação normal rural. Casou também com uma professora alfabetizadora, tiveram filhos e continuam vivendo em Canela. O professor aposentou-se há um tempo quando sofreu um acidente que lhe atingiu parte da memória, todavia relembra perfeitamente os fatos vividos no passado, o que permitiu o desenvolvimento desta entrevista.

10 – PROFESSORA CARMÍ

Esta é outra história bastante curiosa de mais uma professora de Canela. Natural do meio rural, sua identificação com a educação aconteceu desde cedo. Os pais, pessoas simples, praticamente sem escolarização e pequenos comerciantes do meio rural de Canela, percebendo a necessidade dos filhos e da comunidade em estudar e em ter uma escola resolvem construir, com recursos próprios, um prédio para sediar uma escola municipal naquela área rural. Assim ela relembra:

“Meus pais tinham muito interesse em ajudar aquela comunidade, eles não eram professores, eram de origem alemã, até falavam muito errado o Português e sempre se interessaram porque era uma colônia com muitos habitantes e não tinha um colégio perto, tudo ela longe. E eles sempre bancaram o colégio. Depois, mais tarde, nós viemos embora e eles também vieram, mas o colégio continuou lá ”

(VER TESE DA DAGMAR)

É assim que Carmí, na década de 1940, começa a estudar e a ter contato direto com as professoras que lecionavam na escola. Essas professoras moravam na sua casa, pois

os pais as acolhiam enquanto trabalhavam naquela localidade. É interessante observar o quanto essas pessoas simples de origem alemã valorizavam o estudo e não esperavam por iniciativas públicas, talvez elas até nem existissem, e, portanto, tomavam a si a responsabilidade de levar adiante um projeto educacional para a zona rural de Canela. Carmi, desde criança, participou intensamente da prática cotidiana da escola, tanto como aluna, como “aprendiz” de professora na sua própria casa, até que quando tinha 14 anos uma das professoras convidou-a para ser sua auxiliar na escola.

Depois deste período como auxiliar da professora, tendo apenas a formação elementar e sem ter frequentado a Escola Normal, ela presta concurso para o município de Canela e é aprovada como professora municipal. Trata-se de uma outra realidade, de uma professora que iniciou no magistério de forma praticamente leiga, sem ter formação adequada. As vivências com as professoras que moravam na sua casa devem tê-la auxiliado muito no seu trabalho pedagógico, as práticas empíricas assumem um significado enorme na sua trajetória profissional. Chama a atenção o quanto o município aceitava essas situações e não exigia um nível de escolarização condizente com a função a ser desempenhada pela futura professora. É possível que simplesmente não houvesse pessoas com o curso normal completo dispostas a serem professoras do município até porque, conforme Carmi, quem fazia a Escola Normal tinha lugar assegurado como professora do Estado e, certamente, gozava de maiores privilégios.

“Eu não cheguei a fazer o curso normal, o normal mesmo, a maioria das professoras daquela época não tinha o normal. Eu acho que a professora, a dona Alzira, escolheu a mim para ser sua auxiliar porque ela gostou, eu sempre ia bem na matéria, já ajudava ela em casa muitas vezes porque ela morava lá em casa, daí ela achou que eu tinha condições de assumir a primeira série. Ela me deu, é claro, umas explicações no início, mas acho que eu me saía muito bem porque os alunos no fim do ano passavam quase todos, eu consegui alfabetizar direitinho.”

Não contando com uma formação especializada para o magistério, fazia uso de muitas práticas empíricas, ia experimentando, tentando de maneiras diferentes, observando o que as outras professoras faziam, percebendo como as crianças reagiam a

cada atividade desenvolvida, enfim, parecia seguir sua intuição e sensibilidade, contando com poucos recursos didáticos e pedagógicos oferecidos pelo Município de Canela.

“Do município a gente não tinha muita ajuda... Olha, o plano de trabalho, no início não existia isso, a gente tinha que tirar por nós, não tínhamos plano de trabalho. A gente fazia como dava, uma coisa para nós mesmos, o município dava um livro, diziam mais ou menos os conteúdos que teriam que ser trabalhados naquele ano. Muito pouco eu lia as Revistas do Ensino ou outros materiais, a gente tirava muito da gente mesmo.”

A professora permaneceu 15 anos no magistério, até o final da década de 1970, neste meio tempo veio trabalhar em escolas da cidade, mas parece que a experiência mais significativa foi a inicial da escola construída pelos pais em Canela. Alguns aspectos do cotidiano escolar assim são percebidos.

“Eu acho que os alunos gostavam das aulas, eu acho que tem uma maneira de chegar no aluno... não pode chegar com estupidez e tudo, muitas vezes a gente faz coisas para conquistar. Os pais valorizavam muito o estudo, lá eu tive muitos alunos que hoje são professores, não é pouca gente. Muitos saíram da zona rural, hoje lá tem pouca gente, então aquelas pessoas até com dificuldades financeiras conseguiram mandar os filhos para estudar, para continuar estudando, até tem alunos meus que fizeram faculdade e a gente se orgulha disso.”

É interessante observar que, mesmo não tendo cursado a Escola Normal, Carmi cumpriu seu papel, de ser um agente instigativo, de fazer um convite aos alunos para que continuassem a estudar, muitos inclusive seguiram seus passos. A “missão” foi cumprida então, a professora só tem motivos mesmo para orgulhar-se. Na verdade, por mais conhecimentos teóricos que se tenha, existe este “feeling”, essa intuição que fazem parte do universo do professor, quem se dedica ao magistério sabe que há momentos em que é necessário se valer de outros instrumentos, que nem sempre estão nos livros e nem mesmo foram estudados durante os anos de formação. É a subjetividade que permeia as práticas pedagógicas escolares e que estabelece elos de fecundidade nas relações dos professores com seus alunos.

Os melhores e piores momentos assim são percebidos pela professora Carmi.

“Eu acho assim que o melhor momento foi quando eu tive a possibilidade de poder ser professora porque eu sempre, desde pequena, sempre tive vontade de ser e, quando eu tive a oportunidade de poder ser uma auxiliar de colégio e ter a felicidade também de logo fazer um concurso e ter passado bem e depois ter sido nomeada para o município. O pior... o pior eu acho que não existe.”

A história de Carmi situa-se dentro do contexto vivido pela população de Canela, ela deixa o magistério e investe seu potencial em outra área profissional relacionada ao turismo que crescia cada vez mais na região. Assim, vai trabalhar em um hotel de grande porte na região, sendo uma das responsáveis pela culinária do local. Essa nova experiência lhe rendeu outras oportunidades, anos depois, no início dos anos 90, viveu cinco anos em Brasília, exercendo a mesma função, ou seja, trabalhou em um outro hotel organizando e gerenciando a parte gastronômica. Ela relata essas vivências com tanto ou maior entusiasmo do que propriamente quando relembra os anos em que foi professora. Neste sentido, Carmi vê como positiva sua saída do magistério, pois isso lhe permitiu viver situações novas, em outros lugares, conhecendo outras pessoas. Ela casou, teve 2 filhos e logo ficou viúva, diz que se isso não tivesse acontecido, provavelmente teria se separado de seu marido. É uma mulher forte, independente e hoje mora no centro de Canela sozinha, mas a casa sempre está com amigos e pessoas da família. Ela tem planos de viajar para Portugal e lá ficar um tempo se dedicando a aprender a culinária, através dos contatos e amizades que aconteceram no tempo que esteve em Brasília. É possível que o desafio de educar crianças sem ter formação alguma tenham lhe fortificado, aumentando sua auto-estima, lhe proporcionando a coragem para anos mais tarde entrar em áreas profissionais distintas e nelas se sair vitoriosa.

“(...) Eu digo que também somos isso: o concreto, e o apenas possível. O cotidiano, e o secreto atrás da porta. E que a fusão dessas duas águas cria o grande rio que somos nós, aqui dentro.”

Lya Luft

As entrevistas oportunizam ao pesquisador aproximar-se ainda mais de seu objeto de estudo, as trajetórias vividas por cada professor no meio rural proporcionam elementos para a compreensão de aspectos relevantes do ensino rural no Rio Grande do Sul.

Em princípio, era intenção limitar o espaço temporal em que esses professores desempenharam suas funções, pretendia-se restringir as histórias aos anos 50, mas a realidade mostrou-se muito mais frutífera e extrapolou esse limite temporal, assim encontrei pessoas com trajetórias interessantes vividas a partir dos anos 40 até meados dos anos 60. Dessa forma, embora os anos 50 tenham sido um marco, principalmente no que se refere às iniciativas públicas para o ensino rural, percebe-se que as vivências mais antigas também são igualmente importantes. Os anos 40 e a Segunda Guerra Mundial com todas as suas implicações ideológicas, por exemplo, guardam belas histórias de professores rurais que foram aqui analisadas. Essa é uma característica da educação, ela custa a mudar, sua tendência é a continuidade, a permanência. O mesmo acontece com uma educação de cunho mais rural, por isso não se observam muitas diferenças entre as trajetórias de educadores rurais que lecionaram nos anos 40 e trajetórias de outros professores que desenvolveram suas atividades profissionais vinte anos mais tarde.

Assim, optei por uma análise individual da história de vida de cada professor, enfatizando aspectos que considerei de maior originalidade e peculiaridades em suas trajetórias. Em alguns momentos, avalei que era importante destacar semelhanças entre elas, mas procurei centrar-me naquilo que a mim parecia um diferencial. Para efeitos de maior sistematização, procurei enfatizar nas análises os seguintes itens:

Origens familiares, a história de vida e o quanto esta se relacionava ou não com a ambiência rural e com a escolha profissional pelo magistério;

A formação educacional, se fez a Escola Normal ou a Normal Rural ou os Cursos Intensivos de Férias para Professores Rurais ou ainda aqueles que não tiveram formação específica para o magistério. Todas essas situações apareceram entre os entrevistados.

O significado que a experiência profissional em escola rural trouxe e acrescentou na história de vida de cada um deles.

Neste momento, pretendo abordar alguns aspectos que me parecem relevantes das entrevistas e que, por isso, merecem uma análise mais cuidadosa.

Percebi que, na maioria dos casos, quanto mais identificada com o meio rural a pessoa era, desde suas origens familiares, maior era o interesse e o desprendimento para ensinar aos alunos coisas típicas deste ambiente. Para as moças da cidade, em geral, era muito difícil qualquer tentativa de aproximação deste universo, por outro lado, o poder público, seja municipal ou estadual, também não fazia maiores exigências que atividades agrícolas e pastoris fossem trabalhadas com os alunos no currículo escolar, muitas vezes as escolas não tinham as mínimas condições para isso, as áreas que deveriam ser destinadas às hortas, em Canela, por exemplo, eram tomadas de mata nativa. No entanto, alguns professores como Heireta e Elíbio, profundamente identificados e conhecedores de técnicas rurais não se omitiram ao seu papel e colocaram dentro do currículo das suas escolas atividades agrícolas, muitas vezes sem o amparo das comunidades que não acreditavam na necessidade desse tipo de conhecimento para os filhos, parece que as pessoas contentavam-se em apenas aprender a ler, escrever e fazer cálculos.

O professor, como qualquer pessoa, tem seus interesses, tem suas paixões e, de uma ou outra forma, acaba transmitindo suas preferências a seus alunos. Isso aconteceu com a professora Benta, como queria muito ser enfermeira, foi na experiência como professora no meio rural que encontrou a possibilidade de desenvolver esse potencial, pois a comunidade não tinha maiores conhecimentos de higiene e saúde e, assim, a professora pode ensinar às crianças preceitos básicos, mas fundamentais para a saúde de todos que ali viviam. E parece-me que não há mal algum nisso, desde que o professor tenha consciência de seu papel e não se limite a restringir seu fazer pedagógico apenas aos conteúdos e atividades que lhe agradam.

Na verdade, o meio rural é carente de muitas coisas, como dizia a professora Adalgisa “Todo o conhecimento é aplicado no meio rural”, e também é verdade que quanto mais preparado o professor fosse, de maior valor seria para essas pessoas. Adalgisa também usou muito seus conhecimentos de enfermagem até para salvar vidas de alunos picados por cobra. Heireta ensinava os pais dos alunos a tratar dos animais, Zilda estabelecia um canal de comunicação e empatia com alunos e com a comunidade que muitos vinham desabafar suas tristezas com ela ou pedir-lhe conselhos. O professor constrói sua marca, inventa um estilo próprio na escola. A sala de aula é o espaço

privilegiado onde o professor instiga os alunos a lhe acompanhar nas novas aventuras e descobertas no mundo do conhecimento científico, que por vezes vão muito além das exigências curriculares básicas. São as práticas diárias pedagógicas que permitem ao professor exercitar sua liberdade e desenvolver a autonomia necessária para conduzir o trabalho escolar de modo que também estejam contemplados seus interesses pessoais. Essa situação aparece com maior evidência no meio rural, tendo em vista o isolamento e a precariedade daquele contexto.

Independente da situação de cada pessoa, a ida para o meio rural sempre exigia algum tipo de renúncia, renúncia à vida nas cidades, ao conforto, à segurança, ao consumo, ao contato com novas leituras e novas tecnologias, ao lazer urbano, à família, aos filhos. Seria uma escolha? Provavelmente para a maioria não. Por vezes era a única possibilidade de trabalho, mas para alguns, como Zilda, Heireta e Elíbio foi uma opção sim que determinou os rumos de suas vidas. Alguns fizeram renúncias maiores, encontraram situações mais complicadas do ponto de vista das condições de trabalho oferecidas.

Muitos viviam sem uma infra-estrutura mínima de vida, outros se alimentavam muito mal, mas, de qualquer forma, a experiência, na grande maioria das vezes era vivida como uma “grande aventura”, para alguns foi a primeira vez que saíram da casa dos pais, que se viram sozinhos, “donos do próprio nariz”, assumindo as responsabilidades pelos seus atos, com um trabalho a desempenhar, com pessoas que esperavam deles respostas e auxílio para muitas coisas. Beatriz Fisher, ao analisar as professoras dos anos 50 e os motivos que as levaram a seguir o magistério constata que:

“O magistério como profissão em parte permitida pela família e em parte incentivada pela sociedade é, ao mesmo tempo, uma das alternativas para a mulher ‘sair da casa paterna’.

E prossegue, refletindo sobre o significado do trabalho das professoras no meio rural:

“(...) essa vivência as transportava para ‘rincões distantes’, o que vinha a acrescentar um sabor de aventura em suas vidas, não só transformando os percalços e dificuldades

em desafios, mas revigorando seu potencial empreendedor e garantindo respeito e legitimidade diante do contexto social mais amplo.” P. 139

Em geral, eram extremamente jovens, quando iniciavam no magistério praticamente não tinham experiência alguma e deparavam-se, de imediato, com realidades distintas daquilo que imaginavam encontrar. Aqui cabe lembrar a frase da diretora da escola da professora Adalgisa: “Vocês querem ser moças bonecas ou querem ser lutadoras?” Muitos assumiam o desafio de serem lutadores e saíam vitoriosos do meio rural, certamente também tornavam-se pessoas mais preparadas para enfrentar as frustrações, obstáculos, limitações, impasses que a vida pode apresentar.

Os momentos difíceis vividos são sempre muito semelhantes, mas chama a atenção a capacidade de cada um enfrentar de forma diferente esses desafios. Aqui entram a criatividade, a busca por soluções, as relações com outras pessoas da comunidade, a capacidade de desprendimento e a importância da empatia e amizade que o professor, via de regra, mantinha com sua comunidade.

Em alguns professores entrevistados, percebi algo muito peculiar que eu chamo de “brilho no olhar”, algo subjetivo, sem dúvida, mas que quando aparece é muito forte e se torna mais iluminado ainda no momento em que memória vai, pouco a pouco, revelando o desenrolar de cada lembrança, de cada momento vivido, de cada obstáculo vencido, de cada criança que lhe marcou, porque sempre há crianças que marcam mais aos professores, são aquelas que não se esquece a fisionomia, com as quais se estabelece uma identidade no olhar que tende a permanecer. Enfim, as entrevistas com maior conteúdo foram justamente essas que os professores vibraram ao lembrar, choraram e se emocionaram ao buscar e resignificar tais recordações que fazem parte da vida deles, por mais distantes que pareçam estar.

Ninguém passou imune à vivência no meio rural, com certeza é uma experiência que trouxe marcas para cada um dos entrevistados, para alguns teve um significado maior, para outros nem tanto. Em geral, as pessoas que mais se entregaram ao trabalho nessas condições, foram aquelas que tinham mais histórias para contar, são aquelas que assumiram os desafios e lutaram por eles. Adalgisa é uma delas, sua permanência de 10 anos na escola rural foi tão intensa que quando retorna à cidade sente-se estranha naquele ambiente, como se não fizesse mais parte daquele contexto, logo ela que

sempre viveu em Porto Alegre teve que reaprender a viver dentro dos parâmetros e valores da urbanização. Elíbio levou a família para a escola, lá criou os filhos em uma casa junto da escola rural, Zilda fez da escola sua própria casa, transferindo e misturando relações pessoais e profissionais, Heireta deixou tudo, marido, filha, casa, pela escola rural e até hoje alimenta esperanças de construir uma escola semelhante aquela que ficou no passado. Esses são apenas alguns exemplos reveladores do significado da entrega ao magistério.

O desejo de independizar-se é algo muito forte, principalmente entre as professoras entrevistadas, elas queriam trabalhar e, em vários casos, não era propriamente a vontade de seguir o magistério que lhes conduziu a esse caminho. Na verdade, essa era a única opção profissional aprovada pela família, e elas queriam ter autonomia sobre suas vidas e sabiam que sem o trabalho, sem uma profissão isso seria impossível. É interessante o desejo que muitas manifestam de ser enfermeiras, Adalgisa queria até mesmo se alistar como enfermeira voluntária e partir para a Segunda Guerra Mundial. Os pais e responsáveis por elas nunca permitiam que tal escolha fosse seguida, o que restava? O magistério. As interferências que perpassam o momento da escolha da profissão são assim definidas por Maria Helena Cavaco:

“Reconhece-se que a escolha da profissão e a trajetória de trabalho de um indivíduo resultam de múltiplos fatores: implicam redes de relações pessoais e culturais tecidas a diversos níveis e atravessadas por lógicas próprias feitas de acasos e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos, de coincidências e de decisões.’ P. 178 ver caderno

Sendo esta a única possibilidade, ao fazerem uma avaliação de suas trajetórias profissionais destacam que o melhor foi terem se sentido úteis, terem colaborado na formação de crianças e na orientação dos pais e comunidade em geral. É de se pensar no significado de ser útil, talvez seja o fato de perceberem que suas vidas não passaram em vão, que não foram “bonequinhos de luxo”, como destacou a diretora de Adalgisa, mas que eram capazes de enfrentar desafios e mostraram o quanto puderam compartilhar com outras pessoas, muitas vezes diferentes daqueles com quem sempre conviveram, os conhecimentos que adquiriram ao longo dos anos e constataram resultados concretos no seu trabalho. Quando um aluno aprende a ler, quando passa de ano, quando continua

sua vida escolar e vai para uma formação superior, o professor se sente extremamente gratificado e, de certa forma, também se sente responsável por isso. Se é mesmo responsável, é difícil avaliar, mas normalmente os professores acreditam veementemente que colaboraram para o sucesso profissional de seus alunos. Aqui cabe lembrar a frase do professor Heitor quando diz que o melhor é ver o aluno crescer pois ele entra na escola como “uma casca de pinheiro e sai em forma de lápis.” E a escola, os anos de formação tem essa função de educar, de lapidar a pessoa, de prepará-la para o enfrentamento de diferentes situações que a vida pode apresentar. Em última análise, à escola cabe “civilizar”, “ensinar” os fundamentos necessários para a convivência em sociedade.

Todos concordaram que o professor era visto como um líder na sua comunidade, em tese, um representante do meio urbano, portador de novos conhecimentos que trazia-os para a comunidade e, justamente por isso, era respeitado por todos. Também era visto quase como um “santo”, como uma pessoa que deveria ser plena de virtudes, sem defeito algum.

Assim, o professor tinha diferentes papéis a desempenhar, não bastava só ensinar aos alunos, era importante ser um orientador, um conselheiro dos agricultores locais, conhecer suas realidades, interessar-se por elas, atendê-los e ouvi-los na medida do possível. Na verdade, o que deveria acontecer era um processo de sedução da comunidade, o professor deveria conquistá-los, persuadi-los para que mandassem os filhos à escola, mostrando continuamente o valor e a necessidade da escolarização para a pessoa tornar-se um cidadão consciente de seus direitos e obrigações. Não era incomum os professores se deslocarem a cavalo ou no lombo de um burro percorrendo de casa em casa e fazendo matrículas das crianças da região que circundava sua escola, também era uma forma de aproximação com as pessoas da localidade.

Quanto à vida pessoal de cada um, parece-me importante destacar que a grande maioria das entrevistadas construíram histórias familiares diferentes dos padrões sociais da época. Ou não casaram, ou então optaram por criar seus filhos sozinhas. Parece que a profissão sempre foi mais forte, deixando em segundo plano a vida pessoal. A única das professoras que casou, constituiu uma família e permanece casada até hoje é Benta, justamente essa que ficou na escola rural apenas o tempo necessário e não se envolveu com essa experiência como a maioria. Todas as outras ou não casaram, ou adotaram

filhos ou separaram-se mas sempre ficaram mais ligadas à profissão, em detrimento da vida pessoal. É algo curioso e nos perguntamos por que essas mulheres entregaram-se tanto ao magistério e negligenciaram outras esferas de suas vidas? Será que teria a ver com a sua postura diante das comunidades com as quais trabalhavam? Ou seja, será que não assumiam uma posição de “notáveis”, a ponto de nenhum homem sentir que estava à altura delas? Por outro lado, é possível também que o controle social fosse tamanho e elas simplesmente não conseguissem viver suas próprias vidas, e só lhes restava a entrega à profissão. Neste sentido, as idéias de “vocação” e de entendimento do magistério menos como uma profissão e mais com “sacerdócio” certamente dificultavam o desenrolar da vida pessoal. Não se pode esquecer os discursos defendidos na época que acentuavam posturas morais que uma professora deveria ter, especialmente as professoras rurais. Veja-se, por exemplo, este trecho significativo publicado na Revista do Ensino de maio de 1958:

NOSSA SENHORA

“A fase crucial do namoro para a professora solteira de qualquer idade, é digna da maior ponderação. Como namorar é uma questão, outra, igualmente melindrosa, é a de quem namorar. As qualidades intelectuais, morais, cívicas e religiosas do pretendente serão escarpelizadas por uma crítica geral, mais suscetível àquilo que parece que aquilo que é (...) É afinal, deste modo, a professora rural, que, muito especialmente, tem que estar atenta aos ditames da consciência e da lei para abnegada, gloriosamente, trilhar com alma os luminosos caminhos de sua nobre missão. Só assim ela poderá ser a ‘Nossa Senhora’ do seu meio e a milagrosa condutora da sua gente para um melhor futuro da escola e da nação.”p. 56 ver caderno

Como alguém que é comparada à Nossa Senhora, poderia namorar, ter desejos, enfim, ser uma mulher, no sentido pleno da palavra? A situação enfrentada pela professora rural é quase desesperadora, pois é vista como alguém praticamente sem defesas, totalmente ingênua que tem uma “nobre missão” na escola rural. Seria mais nobre que a professora da cidade? E a realidade se mostra completamente diferente, via

de regra, eram mulheres corajosas, que enfrentavam as adversidades com otimismo e perseverança.

Quanto aos professores homens, é interessante destacar que os três entrevistados se uniram a mulheres que também eram professoras. Elíbio, que viveu muitos anos junto à escola rural em Canela, formou os vínculos familiares naquele ambiente escolar em que ele e a esposa lecionavam para as crianças da comunidade e para os filhos também. Parece que a profissão é algo tão forte, tão determinante nas vidas desses homens que eles só poderiam se dedicar à família se esta estivesse relacionada com o ambiente profissional. Mais uma vez é o sentido da “vocação” e do “sacerdócio”, apenas com o diferencial que nestes casos é a mulher quem acompanha o marido na sua trajetória como professor.

Um dos aspectos mais importantes é o da formação educacional. Encontraram-se situações bastante distintas e isso ajudou muito a construir-se uma visão mais completa do quanto diferenciado era o preparo daqueles que iriam lecionar nas escolas rurais. Assim, foram entrevistados professores leigos, com conhecimentos escolares mínimos, pessoas que fizeram o Curso Normal em cidades, portanto não direcionado para o meio rural, ainda outros que fizeram a Escola Normal Rural e suas informações foram valiosíssimas para conhecermos como era o cotidiano dessas instituições e há também os que fizeram o Curso Intensivo de Férias para professores rurais.

Os relatos evidenciam que nem sempre a formação aprendida na Escola Normal Rural que priorizava os conhecimentos agrícolas e pastoris eram efetivamente aplicados na vida profissional, ao contrário, eram quase que esquecidos, apenas os conteúdos do currículo oficial eram exigidos dos alunos. Era uma formação que na prática servia para muito pouco, poderia servir para aperfeiçoamento e conhecimentos pessoais, mas eram pouco transmitidos e nem sempre partilhados com os alunos. Talvez, entre outros motivos mais estruturais, seja por isso que tais escolas tiveram uma passagem tão curta pelo Estado. O único diferencial que aparece é que esses professores que vinham da Normal Rural sabiam com maior clareza a realidade que iriam enfrentar, tinham mais conhecimento das dificuldades vividas pelas comunidades e eram trabalhados no sentido de serem agentes de transformação daquele meio e deviam canalizar seus esforços para colaborar na manutenção dessas populações no seu ambiente de origem.

As práticas pedagógicas revelam algo que parece estar além dos ensinamentos adquiridos com a formação educacional. A maioria dos professores, quando começaram a dar aulas, não foram procurar nos livros como deveriam ensinar aos alunos. Aqui foram mais significativas as práticas empíricas, muitas vezes acompanhadas da observação de outros professores mais experientes. Na verdade, os professores iam fazendo e aprendendo ao mesmo tempo, e iam percebendo como os alunos reagem diante de cada aula. Mesmo que tivessem uma formação adequada, o empirismo se apresenta como elemento determinante no início da vida profissional, a formação é construída, portanto, muito pelas experiências práticas e as lembranças dos professores sinalizam para essa conclusão. Talvez por isso que perspicácia, sensibilidade e intuição sejam características importantes para um bom professor. Ao analisar a formação do professor, Kenski salienta que:

P. 95: “A prática docente, no entanto, não é aprendida apenas através de conhecimentos teóricos e metodológicos ensinados no curto espaço de tempo das disciplinas pedagógicas. Não o é, também, pela simples observação da prática de outros docentes em situações de estágio. A maneira de ensinar de cada professor é construída ao longo do tempo, junto com a vida, através de interações freqüentes com tantos outros ‘professores’, em situações escolares e fora delas. Essas interações funcionam como marcas, modelos inscritos na memória e reapropriados, no momento de sua ação em sala de aula.” P. 95 Vani Kenski Memória e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação

E Nóvoa complementa:

Nóvoa: “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 sua vida.”

Na verdade, a formação profissional é extremamente complexa, é construída cotidianamente e, ao longo dos anos, se transforma, se renova, se reelabora, assim como a identidade de cada professor se constrói e se reconstrói a todo instante.

Alguns professores demonstraram um maior conhecimento e preocupação com questões relativas ao êxodo rural, ou seja, à expulsão dos trabalhadores do campo que tomam o rumo das cidades. Essa situação foi bem analisada pelo professor Gastão, na região de Ijuí, bem como pelos professores de Canela que apresentaram situações bem concretas, com a chegada de grandes empresas madeireiras na região e a transformação daqueles municípios próximos em um pólo de turismo o que, por um lado, gera empregos à população, mas, por outro, expulsa os trabalhadores de suas atividades originais, uma vez que suas terras são desapropriadas para sediarem parques turísticos ou mesmo acabam vendendo suas propriedades a essas grandes empresas e partem rumo a novas iniciativas profissionais ligadas ao desenvolvimento do artesanato e ao turismo. De um modo geral, esses professores associam a decadência, digamos assim, de sua escola à saída dessas populações. No início, eles dizem que são muitos os alunos e com o tempo eles vão diminuindo cada vez mais, até quase desaparecerem. A escola rural perde, assim, sua função original e o professor não consegue cumprir sua missão de colaborar para que as pessoas permaneçam no campo em sua vida conhecida.

Neste processo de transformações no cenário rural do Estado, as Escolas Normais Rurais aparecem nos anos 40 e logo desvinculam-se da realidade, pois preparavam os alunos para uma situação que já estava prestes a desaparecer. Isto é, ensinavam-se conteúdos e práticas agrícolas e de zootecnia, por exemplo, que, em boa parte dos casos, os futuros professores não teriam a menor chance de aplicá-los. As referências urbanas e os padrões de vida capitalistas sufocam, engolem o mundo rural e seus valores. Há dois processos que acontecem paralelamente, a expulsão do campo é muito forte, mas não se pode negar que a cidade e suas referências de consumo, lazer, conforto, educação, saúde também exercem um poder de atração e de sedução às populações campestres. É de se pensar se as Escolas Normais Rurais não formavam professores para uma realidade utópica, ou seja, ensinavam situações do mundo rural que o professor não conseguia colocar em prática.

(TEXTO SELINA DAL MORO ESCOLA PAROQUIAL)

Para muitos professores, não foi a prática pedagógica, o contato direto com os alunos, o que mais lhes marcou, mas para outros foram. Em geral, demonstram um orgulho e satisfação ao contarem que trabalhavam com várias turmas ao mesmo tempo, eles mesmo se questionam como é que conseguiam com tão poucos recursos, muitas vezes não tendo sequer um mimeógrafo para lhes auxiliar. Destacam como era importante a organização e o planejamento do professor, as turmas de alfabetização eram as que mais lhes exigiam, enquanto os mais adiantados por vezes ajudavam os menores, numa espécie de trabalhos de monitoria. Talvez não intencionalmente, os professores promoviam o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, uma vez que não estavam sempre à disposição dos mesmos quando precisavam. Havia escolas com 50, 60 ou mais alunos em séries distintas e o professor tinha que dar aulas para todos, ao mesmo tempo. Certamente, esta não era uma tarefa fácil, ainda mais considerando-se as poucas condições estruturais para o desenvolvimento do trabalho escolar. As provas vinham prontas, lacradas, fechadas e o professor não tinha acesso as mesmas. Acredita-se que a intenção era mesmo padronizar o ensino no Estado. Muitos disseram que era o único momento em que apareciam pessoas das Delegacias de Ensino era mesmo para fazer a entrega destes instrumentos de avaliação. Percebe-se que era uma forma de avaliar tanto o aluno como o professor, se os alunos não se saíssem bem, o professor não teria cumprido seu papel. Isto deveria trazer ansiedade no corpo docente daqueles anos. O pior é que os entrevistados foram quase unânimes em afirmar que as questões das provas traziam situações e exemplos completamente distantes do universo daquelas crianças do meio rural. Assim, falavam-se em viadutos, chafarizes e as crianças simplesmente não sabiam o que era isso. É mais uma prova que o poder público não se preocupava efetivamente com os valores do meio rural e com a aprendizagem deste meio, não é de se estranhar que os professores não se interessassem em desenvolver práticas agrícolas, uma vez que o que contava mesmo eram conteúdos e situações típicas do meio urbano.

Entretanto, recordam com alegria e compaixão o quanto as crianças eram ingênuas e solidárias umas com as outras, como era sua relação com a natureza e como a escola era um lugar que iam com alegria, era quase um espaço “mágico” em que tinham a oportunidade de aprender outras coisas diferentes de seu dia-a-dia. Era um lugar em que liam, escreviam, aprendiam a fazer contas, conheciam a história e geografia de seu país e

os professores enfatizaram o quanto era importante as aulas de educação física, os campeonatos, teatros, festas que envolviam toda a comunidade. A escola assim cumpria seu papel de ser um local em que se buscava o conhecimento e se promovia a socialização dos alunos.

Por fim, gostaria de examinar uma última questão que se refere à solidão que acompanhava o professor rural que colaborava ainda mais para acentuar uma tendência à insegurança no seu trabalho. Isolado de tudo, distante das cidades, parece que o professor ficava alheio a tudo o que acontecia em nível estadual, nacional e internacional. Como saber das notícias? Como ler os jornais? Como manter-se atualizado? O ritmo do tempo é percebido em uma outra perspectiva no mundo rural. É possível que o estreitamento de laços com a comunidade fosse reforçado justamente considerando a solidão que viviam. É difícil não ter com quem compartilhar as novidades dos alunos, idéias que surgiam, pensar em soluções para problemas do cotidiano, enfim. Talvez o mais difícil fossem as escolhas que diariamente tinha que fazer e que, muitas vezes, não havia com quem dividir. Certamente, não é por acaso que muitos falam nas renúncias e na solidão que enfrentavam nos tempos da escola rural. É por isso que quando penso nesses professores, penso em “vozes esquecidas”, esquecidas no passado, talvez ainda esquecidas no presente. E penso no “grande rio”, metáfora de Lya Luft ao referir-se a todas as pessoas que vivem no seu dia-a-dia a permanente construção de sua identidade, sabendo que ela nunca está pronta, nunca termina, nunca está definida porque sempre pode haver o “segredo atrás da porta.”

CONCLUSÃO

“Quando pensei que tinha chegado
era outra surpresa,
era mais uma curva no rio. (...)”

“Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas.” (ARIÈS, Philippe)

Escrever as conclusões sobre um trabalho que ocupou momentos importantes de nossas vidas é um momento delicado. O tempo passou e aquelas idéias iniciais, aquele projeto de pesquisa transformou-se em um texto próprio, com seus encantos e também suas limitações. Antes, o que existia era apenas o desenrolar de um trabalho, em perspectivas ainda idealizadas, com suas fontes documentais, entrevistas, transcrições, muitas leituras, questionamentos e incertezas provocados pelos novos conhecimentos adquiridos. E enfim, é chegado o momento de concluir, de chegar a uma síntese, de apresentar respostas, ainda que provisórias, às múltiplas indagações que sempre me acompanharam.

São muitos os sentimentos que me acompanham neste momento: há uma mistura de alegria, entusiasmo, alívio e inquietude. Alegria e entusiasmo por eu ter sido capaz de produzir essa dissertação, alívio por estar finalmente terminando e inquietude porque sinto que a pesquisa, até então idealizada, transformou-se em algo real, concreto e está prestes a ser compartilhada com outras pessoas. Se antes eu pensava tê-la sob meu

controle, hoje percebo que isso não é mais possível, ela cresceu, desenvolveu-se e eu, por vezes, vejo-me como mais uma de suas personagens.

Meu objeto de pesquisa era a formação das identidades dos antigos professores rurais do Rio Grande do Sul. E como diz Kenski (1994): "o objeto é o próprio homem e suas relações; um objeto em processo, inacabado, múltiplo, vivo, ideológico." E complementa:

"Não há um sujeito que olha um objeto, mas um sujeito que reflete sobre si, sobre suas relações e constrói seu conhecimento. É, pois, um conhecimento produzido socialmente, situado na história e na cultura e não um conhecimento inteiramente objetivo" (KENSKI, 1994, p. 132)

Este estudo situa-se nas perspectivas dos personagens sociais excluídos, aqueles que estão à margem, no outro lado, no lado avesso. São faces esquecidas, que precisam ser desveladas e nisto reside o interesse pelo mundo rural e, especialmente, pelos professores rurais, porque são situações avessas, contrárias aos parâmetros de urbanização que estamos acostumados a viver. Acredito que a pesquisa científica tem este compromisso em não se limitar ao que é evidente, em ir mais fundo, mais longe, aonde poucos foram, buscar outros olhares, outras perspectivas para realidades aparentemente semelhantes. São esses os direcionamentos que este trabalho procurou seguir em seus caminhos.

Então, explorou-se uma face esquecida da História da Educação: a educação rural no Rio Grande do Sul, nos anos 40 até meados da década de 60. Considerando-se a vastidão e complexidade da temática escolhida, as análises centraram-se nos professores que foram lecionar nessas regiões afastadas das cidades. Procurei, portanto, ir ao encontro dos antigos professores com a intenção de descobrir quem eram, quais os significados da vivência profissional nas escolas rurais e que marcas essa experiência lhes deixou. Entre os muitos questionamentos sobre suas vivências profissionais, privilegiou-se a construção de suas identidades naquele espaço cultural e educacional. Afinal, que imagem "ideal e idealizada" (BASTOS e COLLA, ANO, p. 94) a sociedade e seus dispositivos discursivos

construíram sobre eles? Que “identidades- máscaras” (BASTOS e COLLA, p.94) usavam esses professores na composição de seus personagens?

Vale lembrar que no Brasil do século XX, especialmente a partir de sua segunda metade, assistiu a alterações permanentes (TAMBARA, 1983) nas vidas de muitas pessoas: os trabalhadores rurais foram, via de regra, expulsos do campo e de suas atividades econômicas originais e, em consequência, deslocaram-se para as cidades. São alterações permanentes porque simplesmente não há mais possibilidade de retorno, a nova ordem econômica e política impede que o homem do campo retorne ao seu mundo de origem e impõe a adoção de outros parâmetros culturais, relacionados à modernização e à urbanização. É neste contexto que a educação rural assume, ainda que teoricamente, uma importância política e social, é através dela que se pretendia fixar o homem em seu ambiente sendo o professor o grande responsável por isso.

Assim, inicialmente, procurei apresentar uma espécie de cartografia das iniciativas públicas que aconteceram, a partir da década de 40, em favor do ensino rural. Foram, portanto, examinados Relatórios dos Governos Estaduais, que trazem dados importantes referentes ao que acontecia no Estado relacionado ao ensino fora das cidades. Além disso, outros aspectos da legislação foram enfocados, especialmente o Plano do Ensino Rural que normatiza e estabelece as diretrizes do ensino para alunos e professores daquele meio. A regulamentação, através de lei, só aconteceu tempos depois das situações se apresentarem concretamente, ou seja, provavelmente houve a necessidade de legalizar, de criar normas para o ensino rural, tendo em vista que essa era uma realidade, que crescia e se desenvolvia no Estado e, por suas especificidades, necessitava de orientações próprias.

No entanto, essas tentativas de mapear e rastrear os acontecimentos referentes ao ensino rural no Estado contou com alguns impasses e dificuldades. Se por um lado, havia informações relevantes, essas mesmas informações suscitaram dúvidas e despertaram questões relevantes, as quais esta pesquisa não conseguiu responder. Os Relatórios do Governo, por exemplo, não explicam em detalhes tudo o que era feito para o meio rural, por exemplo, não se sabe estatisticamente a quantidade de escolas rurais que eram construídas a cada ano, desconhecem-se os critérios que eram utilizados para definir em

quais localidades seriam beneficiadas com prédios escolares rurais. Seria ainda importante analisar como os diferentes tipos de escolas rurais distribuíam-se pelo Estado, quais as regiões que tinham mais escolas isoladas e quais apresentavam maior quantidade de grupos escolares. Também seria preciso verificar em que medida alguns estabelecimentos poderiam ter maior prestígio frente à sociedade e se o ensino, os currículos e a formação dos professores eram diferenciados conforme a escola fosse isolada, reunida ou um grupo escolar rural. Com relação aos professores, não são claros os motivos pelos quais a Superintendência de Ensino Rural prefere as contratações ao invés de nomeá-los e efetivá-los como profissionais de carreira. Outro aspecto que me ocorre é que provavelmente essas escolas isoladas exigissem despesas bem menores dos cofres públicos, apenas para manter uma infra-estrutura básica e pagar o salário de um professor. Assim, poderia ser mais vantajoso para o Estado investir neste tipo de estabelecimento, em vez de outros.

As políticas públicas dos anos 50, especialmente, parecem valorizar o ensino rural, mas as diretrizes adotadas acabam não considerando as referências culturais daquele ambiente. Ou seja, são os parâmetros das cidades, endossados pelas idéias da ciência e da modernidade, que indicarão os caminhos que a educação rural deveria seguir. Um exemplo disso está na forma como os alunos eram avaliados, principalmente as provas que vinham prontas da capital para serem aplicadas e, desta forma, testarem a capacidade intelectual de cada criança. Nas entrevistas, vários professores criticaram essa forma de avaliação. Destacaram que quando recebiam essas provas havia todo um cerimonial, com caráter formal, até o momento abri-las e apresentá-las aos alunos. Recordaram, também, o quanto sentiam-se ansiosos nestas ocasiões, afinal não eram só os alunos que seriam avaliados, por trás dos resultados estaria o trabalho do professor. Esses instrumentos de avaliação eram padronizadas para todo o Estado, talvez até mesmo para o país, ou seja, as mesmas provas que os alunos das cidades faziam, eram aplicadas às crianças do meio rural. Dessa forma, não havia vínculos entre as questões propostas e a realidade rural, pois elas traziam elementos e artefatos culturais urbanos, os quais os alunos, via de regra, não tinham o menor conhecimento. No entanto, não se pode esquecer que a intenção de padronização educacional em todo o território do Estado é

louvável, ainda mais considerando-se a época e as distintas realidades educacionais vivenciadas pelas diferentes regiões, fossem elas rurais ou urbanas. Mas, por outro lado, percebe-se a falta de sensibilidade e talvez até mesmo desconhecimento das referências culturais rurais, tendo em vista as críticas de muitos dos professores rurais entrevistados. Alguns deles, inclusive, após corrigirem as provas e devolverem às Delegacias de Ensino de seus municípios, redigiam cartas explicando os motivos de muitos alunos não terem conseguido acertar determinadas questões, na verdade faltava às crianças a compreensão dos assuntos abordados, os quais desconheciam porque, muitas vezes, nunca haviam ido a uma cidade. Esta pesquisa, centrada na perspectiva do professor, não se preocupou em buscar tais instrumentos avaliativos para examiná-los, da mesma forma como também não se preocupou em evidenciar os materiais pedagógicos que os professores utilizavam em suas aulas. Talvez, em estudos futuros, abordando a perspectiva da construção da aprendizagem do aluno do meio rural, seja importante descobrir tais materiais, estudá-los, procurando perceber se em alguma medida contemplavam aspectos das vivências daquelas crianças.

As relações que se estabelecem entre a Igreja Católica e o ensino rural no Estado foram abordados ainda que brevemente, mas permitem análises mais aprofundadas. Sabe-se que Igreja reage contra as propostas de educação pública, universal e laica difundidas pelo Movimento da Escola Nova. A intenção era justamente de evitar que os ensinamentos religiosos se ausentassem dos currículos escolares, bem como evitar o fechamento das escolas privadas administradas por diferentes ordens religiosas. Neste sentido, a Igreja mantém a aproximação das comunidades rurais e investe na criação das Escolas Normais Rurais que se espalham pelo Rio Grande do Sul. Segundo Tedesco,⁵⁰ as relações entre Estado e Igreja vão além de aspectos puramente religiosos e traduzem-se nas concepções acerca dos papéis e posturas esperados de um professor, expressam-se na própria noção de vocação para o magistério e definem concepções políticas e culturais, como a valorização da família e do mundo rural como o espaço das manifestações naturais do homem. Enfim, é a aproximação entre Estado e Igreja que promove a

⁵⁰ As análises do prof. dr. João Carlos Tedesco foram extraídas do seu parecer escrito sobre a proposta desta dissertação, cujo título era "*Vozes esquecidas*"

construção de dispositivos discursivos que influenciarão na formação identitária dos professores rurais.

Após essa tentativa de conhecer a realidade maior que acompanhava o professor rural em sua trajetória, é o momento de refletirmos um pouco sobre as conclusões a que este trabalho chegou.

Uma pergunta sempre acompanhou o desenrolar deste estudo. Afinal, quem são esses professores? Com que mirada devemos olhar a construção de suas identidades? Que significados a experiência na escola rural lhes deixou?

Para nos aproximarmos de respostas a essas indagações, não foi suficiente a análise dos dispositivos discursivos que circulavam na época. Foi preciso mais, foi preciso ir ao encontro das vozes dessas pessoas. Segundo Goodson, no desenvolvimento dos estudos sobre professores, o que falta é justamente:

“(...) a voz do professor. em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto ‘prático’. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor.”p. 69 do *vidas de professores*

E é justamente este encontro com as vozes que permitiu uma reflexão mais próxima das realidades educacionais vividas no meio rural. A História da Educação vive nas memórias dos sujeitos envolvidos com o processo educacional, sejam eles alunos ou professores. Entretanto, segundo Hubermann, (1995) aquele que recorda o passado vivido não o reproduz simplesmente, na verdade é muito mais um ato de criação, é:

“(...) o resultado de uma tentativa de pôr ordem em acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos. Assim, uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato. É o facto de querer dar um sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até ao presente que nos leva até um modelo mais

transformacionista, mais 'construtivista' da memória do que aquilo que se imagina intuitivamente." (HUBERMANN, 1995, p. 58)

É importante destacar que em nenhum momento foi propósito deste trabalho buscar um perfil único do professor rural, até porque isso seria ir contra o que foi revelado nas entrevistas. As conversas com antigos professores mostram uma diversidade de vivências, cada um experienciou de formas diferentes o magistério rural. Na verdade, essa pequena mostra de histórias de dez professores rurais revelou-se um material extremamente valioso pela riqueza de cada história narrada, uma diferente da outra. Aparentemente é difícil encontrar os elos que as aproximam, mas eles existem, eles se formaram justamente pelo modo como assimilaram os discursos educacionais vigentes. E estes se faziam presentes de formas variadas, eram livros e revistas pedagógicas destinadas ao magistério rural, eram as orientações dos professores mais antigos, também os currículos das escolas normais rurais, o convívio com as comunidades, enfim, em diferentes situações o professor se deparava com a imagem a qual deveria, de alguma forma, incorporar para bem desempenhar a sua missão. Essa era a "moldura rural" (acho que é Lourenço Filho) que o professor recebia e que deveria capacitá-lo para lecionar naquele ambiente escolar.

São estreitas as relações que se estabelecem entre a formação recebida e a construção da identidade profissional. E essa formação do professor rural do passado era múltipla e variada, leigos e formados por escolas normais rurais misturavam-se e espalhavam-se pelo interior do Rio Grande do Sul. Entretanto, permanecem dúvidas quanto às exigências profissionais que eram necessárias aos professores municipais e estaduais, parece que dos primeiros pouco era exigido em termos de formação pedagógica, muitos eram praticamente quase leigos, enquanto os professores estaduais, além de ter formação específica, em escola normal, pareciam gozar de maior prestígio social, porque, afinal, eles eram os professores do Estado.

Neste momento, queremos analisar essa dimensão que os dispositivos discursivos da época tiveram entre os professores, isto é, procuraremos perceber como esses professores assimilaram e se apropriaram das idéias difundidas e em que medida isso influenciou tanto na formação de suas identidades como no desenvolvimento de suas práticas

pedagógicas junto às comunidades rurais. Para tanto, procurarei interagir com as vozes dos "personagens" deste estudo, trazendo suas vozes para as análises seguintes.

O professor é visto como o guia, o condutor da comunidade, responsável pela recuperação dos camponeses, devendo indicar-lhes os caminhos do progresso e da civilização. E realmente esse papel, essas "máscaras" são assumidas por muitos deles, praticamente por todos os entrevistados, principalmente por aqueles que se envolveram mais profundamente com o ensino. Talvez lhes parecesse importante a posição que assumiam de respeito e de autoridade, como se fosse um sinal de distinção entre a comunidade. Entretanto, se por um lado eram valorizados quando se apropriavam dessa imagem "ideal e idealizada", por outro, havia necessidade de um esforço para a manutenção desta posição de destaque social e cultural. Conseguiram preservar sua imagem através da forma como se apresentavam socialmente, adotando posturas e hábitos de vida condizentes à moral vigente que tinha na figura do professor um santo, um ídolo da localidade. É claro que o acesso ao conhecimento e os anos de escolarização também auxiliavam nesta imagem de "pessoas notáveis", mas a identificação com as referências morais e culturais do mundo rural era imprescindível para a "construção do personagem professor".

Vocação, sacerdócio, altruísmo, abnegação, idealismo constituem-se em elementos que se misturam e se confundem com a profissão. Todos são amplamente difundidos em qualquer dispositivo discursivo da época e é muito difícil que o professor não se identificasse pelo menos com alguns deles. Da mesma forma, era transmitido ao professor rural que nunca deveria "sentir-se vítima de sua profissão" e muito menos encará-la como sendo um "castigo penoso".

A entrega ao magistério, quem sabe, pode até ser comparada às renúncias que uma pessoa faz ao dedicar sua vida ao sacerdócio. A maioria das entrevistadas nunca casou e se o fez, a profissão é o que ocupou um espaço mais importante em suas vidas. Já os homens construíram as bases familiares tendo o magistério como a referência que unia e congregava marido, mulher e filhos, todos envolvidos com a educação. Essas percepções sobre o significado do magistério que iam sendo transmitidas aos professores são muito

fortes e deixaram marcas, mais profundas para uns do que para outros, mas delas não havia como fugir.

A idéia de que o magistério era uma batalha e os professores eram soldados e guerreiros também fez parte da realidade discursiva da época e evidencia a capacidade, principalmente das mulheres, de assumirem novas responsabilidades e desafios em suas vidas. A elas era dito que jamais poderiam ser “bonequinhos de luxo”, deveriam isto sim é serem lutadoras, como se o magistério rural se assemelhasse a uma “cruzada” e as professoras seriam as grandes responsáveis por oportunizar o acesso à escolarização, ao conhecimento de hábitos sanitários e de higiene, às técnicas de plantio, entre tantas outras coisas.

Disso tudo, se conclui que os discursos educacionais colaboravam e muito na formação identitária dos professores, especialmente das mulheres. Esses discursos ofereciam uma moldura, através de máscaras que deveriam usar para compor seu personagem. Vocacionados, lutadores, missionários, abnegados, altruístas, exemplo de moral, condutores do progresso, tudo isso e muito mais é o que se esperava de um professor do meio rural.

Mas este estudo tem a pretensão de ir além da influência dos dispositivos discursivos na construção das identidades das pessoas. A realidade vivida pelos professores é muito mais complexa e essa influência discursiva na formação das identidades não explica totalmente as diversidades que cada trajetória apresenta. Cada um dos entrevistados também elaborou referências próprias em nível pessoal e profissional, cada qual teve uma história familiar, alguns eram identificados com o meio rural e com a profissão, já outros não queriam isso para suas vidas, o acesso ao estudo e à formação pedagógica por vezes não são comuns. Cada professor carregava consigo a realidade discursiva educacional da época, mas, mesmo assim, imprimiu a sua marca e o seu estilo na escola rural. A permanência na escola rural despertou medos, fantasmas, alegrias, expectativas, frustrações e esperanças, sentimentos estes que não foram experienciados de forma igual pelos professores. Neste sentido, Nóvoa explica que:

“(...) na construção da identidade profissional do professor se entrecruzam a dimensão pessoal, a linha de continuidade que resulta daquilo que ele é, com os trajetos partilhados com os outros nos diversos contextos de que participa.” (NÓVOA, 1999, p. 161)

E Kenski também argumenta que:

“Ao buscar as causas que determinaram o jeito de ensinar de um professor conclui-se que o trabalho em sala de aula é uma atividade experiencial e única, um exercício solitário em que cada docente executa e que apenas parcialmente tem a ver com a teoria aprendida nos cursos de formação de professores. Nessa atividade, o ato de ensinar torna-se uma atividade profundamente artesanal, reconstruído permanentemente pelo professor a partir dos seus conhecimentos teóricos e metodológicos, das influências recebidas em suas vidas e das relações conjunturais existentes.” (KENSKI, 1994, p. 48)

Quando se pensa em uma atividade artesanal, seja ela qual for, logo imaginamos um trabalho de criação, que é construído aos poucos, em que não há limites previsíveis para o final, que se permitem acertos e erros e sempre é possível tentar melhorar, o resultado é único e não há espaço para padronizações. O artesão se revela em suas obras e empenha muito de si em seus objetos de construção. Parece-me uma bela idéia percebermos o trabalho de um professor como uma atividade profundamente artesanal e, neste aspecto, as salas de aula são oficinas, são espaços de criação e de construção, onde professores- artesãos desenvolvem e constroem conhecimentos junto aos seus aprendizes.

Talvez essas reflexões expliquem por que para alguns professores os tempos vividos na escola rural vieram a se constituir uma experiência mais fecunda que para outros, para alguns foi como partir rumo a uma aventura, algo sem maiores implicações, já outros enfrentaram aquele momento como se fosse um estágio probatório, algo que era preciso passar, para provar a todos que sabia dar aulas e, assim que possível, pleitear a vinda para a cidade. E também encontramos professores que se entregaram literalmente à

profissão, mas, em um determinado momento, perceberam que queriam outras coisas para seu futuro e desistem do magistério rural, buscando outras alternativas, até mesmo em áreas profissionais distintas. Na verdade, de todos os professores entrevistados, apenas dois dedicaram toda a sua vida profissional ao magistério rural, evidentemente suas histórias são riquíssimas, uma vez que todas suas referências escolares pertencem a este contexto educacional. Disso tudo, se conclui que os discursos educacionais difundidos não foram assimilados de forma igual por todos.

Por outro lado, além de ser uma questão pessoal permanecer ou não no magistério rural, é preciso considerar que a década de 60 e os anos seguintes são marcados pelo abandono do campo, as escolas perdem alunos e muitas, em um processo acelerado, têm que fechar suas portas, pois não há mais para quem ensinar. Os professores também acompanham esse processo, pois agora são as cidades que cada vez mais vão precisar deles para ensinar os alunos, muitos deles filhos daquelas pessoas que antes viviam no mundo rural.

Ao refletir sobre quem são os professores rurais, agrada-me pensar metaforicamente em um rio que tem sua nascente, sua origem, e a partir daí percorre diferentes caminhos, alguns mais fáceis, outros mais tortuosos, passa por muitas curvas, e vai recebendo, ao longo do seu percurso, as águas de outros rios, e todas essas águas se misturam, se confundem, formando aquele rio do início, que muda a todo instante, que está sempre em movimento e nunca pára e se transforma a todo instante, quando recebe novas águas, quando vira mais uma curva. Como diz Lya Luft, "Somos continuação, somos infinitude, somos água corrente, água água água." O rio, assim como uma pessoa, nunca é o mesmo, ele se reinventa sempre.

“Na construção do nosso personagem – e todos somos isso no teatro do tempo – há sempre a surpresa do próximo ato. E não há roteiros fixos e o diretor se esconde na sombra e nem o final é previsível (...)”

Lya Luft

Muitas vezes, os resultados de um estudo escapam ao controle imaginado pelo pesquisador. É comum, ao final de uma investigação, nos depararmos com situações que até então não havíamos pensado, sendo elas concebidas e desenvolvidas ao longo da produção científica. Então, adaptando à forma poética de Luft perceber o mundo, podemos dizer que no desenvolvimento de pesquisas “não há roteiros fixos e nem o final é previsível.” Essas situações desestabilizam, inquietam, mas também nos provocam a repensarmos e redimensionarmos nossas certezas, abrindo caminhos para o surgimento novas idéias e de novas possibilidades.

Assim, dialeticamente, o fim de um estudo não precisa, nem deve, ser o seu esgotamento; ao contrário, é do fim, é dos resultados a que se chega, que podem ser concebidas novas possibilidades de investigação de temáticas paralelas. É instigante chegar à etapa conclusiva de um trabalho e perceber que é possível despertar o olhar, desviá-lo do foco inicial, buscando outras realidades dentro de um mesmo contexto histórico e social.

O ensino no meio rural revelou-se uma temática de estudo, além de interessante, bastante complexa e não menos instigante. Há três anos, quando aproximei-me do assunto, muitas foram as questões que me vieram à tona, afinal estamos falando de um cenário em que são muitos os personagens, sendo protagonistas os professores e alunos, cada qual com suas singularidades e com suas identidades construídas no espaço rural escolar.

O ensino rural só existe porque existem sujeitos diretamente envolvidos com a educação neste meio. São os professores, portadores de saberes próprios, formadores, educadores, e seus alunos que, na sala de aula, entram em contato com um mundo

distinto do seu e lá aproximam-se de conhecimentos e saberes, os quais, via de regra, não teriam acesso, se não frequentassem aqueles estabelecimentos escolares.

Alunos e professores, portanto, partilhavam de espaços comuns: o meio rural, suas dificuldades, seus possíveis encantos e estabeleciam elos de afetividade na convivência em sala de aula. Ela, a sala de aula, é o espaço por excelência de construção do conhecimento que é instigado pelos professores, mas também é construído e compartilhado por todos. A escola é o lugar diferenciado da localidade rural, é aonde o conhecimento endossado pela ciência se faz presente, é um lugar em que o aluno convive com artefatos culturais que, normalmente, não fazem parte de suas referências: são classes, quadro-negro, livros, revistas, murais, mapas, cartazes, cadernos, lápis, às vezes mimeógrafos, que compõem este ambiente de aprendizagem.

Esta dissertação centrou-se nas perspectivas de conhecer as identidades dos professores do meio rural. Mas, e os alunos? Quem eram eles? Seriam diferentes das crianças das cidades? Que interesses tinham? Será que gostavam de vir à escola? Será que os ensinamentos recebidos colaboraram no seu futuro? Quantos continuaram estudando e não se limitaram aos aprendizados iniciais? Quantos tiveram maior sucesso profissional? Que lembranças guardam se seus professores rurais? O que mais gostavam na escola? Que sentimentos os professores lhes transmitiam? Como os pais percebiam a escolarização? Que medos e ansiedades essas crianças tinham? O que a escola e os professores representavam em suas vidas? Seria a escola um prazer, um dever ou um misto de tudo isso? Será que a escola cumpria sua função de ser um espaço para a socialização, em que, além de estudar também se podia brincar? E as iniciativas públicas em favor do ensino rural, preocupariam-se com a criança de fato, com seus desejos e necessidades? E os currículos escolares, estariam próximos da realidade vivida pelos alunos, será que consideravam-se o cotidiano e as vivências das crianças na construção da aprendizagem, ou seria apenas transmissão de valores urbanos endossados pela ciência? Segundo Ariès (1981):

“(...) a criança não é apenas o traje, as brincadeiras, a escola, nem mesmo o sentimento da infância (...); ela é uma pessoa, um processo, uma história, (...)” (ARIÈS, 1981, p.13)

É dessa criança do passado que desejo me aproximar, dessa criança que hoje é um adulto, a criança que teve as bases de sua escolarização em uma escola rural, afastada da cidade, nos anos 50 ou 60. Desejo encontrar essa criança que construiu suas referências escolares na escola rural, essa criança que desenvolveu seu processo de formação identitária no convívio com outras crianças junto com seus professores.

Ariès salienta que “assim que a criança entrava na escola, entrava imediatamente no mundo dos adultos” (p. 168) , ele refere-se à Idade Média, mas adaptadas às circunstâncias de cada época, isso é um fato e a criança do mundo rural deveria sentir-se assim e também deveria perceber que passava a ingressar em um mundo que era muito diferente da sua realidade. Halbwachs também constata que:

“Há, aliás, através de toda a infância, muitos momentos em que encaramos assim o que não é mais da família; ou porque nos chocamos, (...) ou porque devemos nos submeter e vergar à força das coisas, ainda que passemos inelutavelmente por uma série de pequenas experiências que são como que uma preparação para a vida adulta: é a sombra que projeta sobre a infância a sociedade dos adultos, e mesmo mais que uma sombra, uma vez que a criança pode ser chamada a tomar sua parte em cuidados e responsabilidades cujo peso recai de ordinário sobre ombros mais fortes que os seus (...)”p. 42

Neste novo mundo, o mundo dos adultos, o mundo da escola, falavam-se e aprendiam-se outras coisas, era aonde letras, números, símbolos e muitas histórias misturavam-se buscando estabelecer significados e sentidos para suas vidas. A escola, portanto, passa a representar algo realmente diferencial em suas vidas. Neste sentido, a escolarização retirava a liberdade própria da criança rural, agora ela já não pode correr livremente pelos campos, precisa, isto sim, observar horários, sentar-se por horas e manter a postura adequada na classe, deve segurar o lápis com firmeza, caprichar na letra, fazer silêncio, concentrar-se nas explicações do professor, calar e ouvir (muito mais que falar), obedecer e cumprir, enfim eram muitos os deveres e, em tese, sobrava pouco tempo para os prazeres da infância. A criança vai para a escola civilizar-se , educar-se para ser um bom cidadão, aprender a ter responsabilidades e a assumir seus

compromissos, conhecer a história e a geografia de seu país e de outras partes do mundo, aprender a expressar-se e a compreender a Língua Portuguesa, dominar operações matemáticas e resolver problemas... havia muito o que aprender na escola. Fica a questão se os conhecimentos próprios do ambiente rural eram ou não relevantes na elaboração dos currículos escolares. A escola, ainda hoje, é uma instituição que limita, estabelece regras, determina posturas e padrões condizentes com a situação, vigia, controla, ensina a ser um bom aluno e essa realidade também era vivida no meio rural.

Pretendo desenvolver, portanto, uma pesquisa que investigue o ensino rural no Rio Grande do Sul, em outras perspectivas, agora sob o olhar do aluno e de suas relações que estabelecia com a escola, com o professor, com sua aprendizagem, enfim. O estudo privilegiará fontes documentais orais e escritas, que devem ser buscadas e exploradas. O contexto histórico e social seria o mesmo: as décadas de 1950 e início dos anos 60.

Em termos de fontes documentais escritas, é preciso buscar as bases curriculares das escolas rurais, analisar os saberes que eram mais privilegiados, verificar como ficava a distribuição das atividades rurais e acadêmicas, e os materiais pedagógicos que eram trabalhados com os alunos. Assim, livros didáticos, de literatura, cartilhas que professor utilizava para planejar suas aulas, materiais da imprensa pedagógica, diários dos professores, cadernos dos alunos são fontes documentais relevantes e reveladoras das práticas escolares cotidianas nas escolas rurais.

É importante analisar se os currículos de alguma forma valorizavam a "cultura popular" (MOREIRA e SILVA, 1994, p.32) do meio rural ou impunham somente as referências culturais urbanas, desconsiderando as manifestações originais das pessoas do campo. Com relação às questões de poder presentes nas estruturas curriculares, Moreira e Silva explicam que devemos nos preocupar com "a forma como as distinções de classe social, raça e sexo penetram nas escolas controlando professores e alunos e imiscuem-se no conteúdo e na organização do currículo (...)" (p. 41). Ou seja, é importante perceber a visão do aluno, como percebiam e sentiam essas diferenças sociais, culturais e sexuais em seu cotidiano escolar.

Entre as fontes escritas, destaca-se a relevância das provas de avaliação elaboradas em Porto Alegre que eram aplicadas em todas as escolas do Estado, fossem elas das

idades ou rurais. O estudo deve examinar esses materiais, muito criticados pelos professores justamente porque, segundo os docentes, não contemplavam saberes típicos do mundo rural, limitando a aprovação ao domínio das verdades legitimadas pelo mundo urbano.

É evidente que as vozes dos sujeitos envolvidos serão fundamentais para uma maior compreensão da realidade educacional rural. Então, serão ouvidos antigos alunos que contarão suas vivências, suas recordações do início da escolarização e também os professores terão o seu espaço, mas, neste estudo, falarão exclusivamente das relações entre eles e os alunos. É interessante destacar que nas entrevistas desta dissertação, os professores pouco referiram-se aos momentos vividos em sala de aula. Provavelmente, no momento da seleção dos aspectos mais importantes a serem lembrados, isso não foi prioritário para muitos deles, talvez a experiência no meio rural tenha lhes despertado outras vivências de maior significado pessoal. Entretanto, permanece esse questionamento e o desejo de descobrir os motivos que teriam levado tantos professores a praticamente omitirem detalhes e situações da convivência diária com seus alunos. Talvez seja esse o momento de provocá-los, de instigá-los a narrar o cotidiano escolar do meio rural. Será que os alunos lembram mais aquilo que os professores esqueceram? E se os professores esqueceram, por que será que isso aconteceu? É possível que as idéias de vocação e sacerdócio, ainda presentes no imaginário social e cultural, nos levem a condenar o fato dos professores simplesmente esquecerem das práticas escolares. Mas por que teriam, quase que obrigatoriamente, que lembrar? É interessante analisar o que Halbwachs (1923) diz a respeito:

“Vejam um professor que ensinou durante dez ou quinze anos em um liceu. Ele encontra um de seus antigos alunos e mal o reconhece. Este fala de seus colegas de outrora. Ele recorda os lugares que ocupavam nos diversos bancos da sala de aula. Evoca muitos dos acontecimentos de ordem escolar que se produziram nessa sala de aula, durante esse ano, os sucessos de uns ou outros, as extravagâncias e as travessuras de outros, tais partes do curso, tais explicações que impressionaram particularmente os alunos, ou lhes interessaram. Ora, é bem possível que, de tudo isso, o professor não tenha guardado nenhuma lembrança. Entretanto, seu aluno não se engana.”p. 29

Assim, o autor percebe que é muito mais fácil para o aluno buscar nas suas memórias aquilo que aconteceu na sua escola do que para o professor lembrar suas práticas cotidianas ano após ano. Para justificar, Halbvach destaca que para os alunos, normalmente, as experiências escolares têm um significado especial, foram mais fecundas, talvez por estarem em formação, construindo suas identidades, também porque a infância e a adolescência são anos de descobertas importantes, de busca por modelos e por referências e, muitas vezes, a imagem dos professores é algo que traz marcas em suas vidas. E então, por que para o professor é mais fácil esquecer? O autor explica:

“É indubitável, aliás, que naquele ano, durante todos os dias do ano, o professor teve presente no espírito o quadro que lhe representava o conjunto dos alunos bem como a fisionomia de cada um deles, e todos esses acontecimentos e incidentes que modificam, aceleram, rompem ou tornam ou tornam mais lento o ritmo de vida da aula e fazem com que esta tenha uma história. Como esqueceu tudo isso? (...) Quando estava em sua sala de aula exercia sua função: ora, o aspecto técnico de sua atividade não tem uma relação maior com uma classe do que com outra. (...) Novos para os alunos, seu ensino, suas exortações, suas reprimendas, até seus depoimentos de simpatia para um dentre eles, seus gestos, sua voz, mesmo seus gracejos, não representam para ele, senão uma série de atos e maneiras de ser habituais, e que resultam de sua profissão.” (p. 29-30)

Portanto, a tendência deste estudo é aproximar-se mais dos alunos e de suas recordações, tendo em vista o significado, ao menos teoricamente, das vivências escolares para eles. Bosi, ao introduzir seu clássico “Memória e Sociedade” (1994) explica que o objetivo de fazer tal trabalho foi o de “(...) registrar a voz e, através dela, a vida e o pensamento de seres que já trabalharam por seus contemporâneos e por nós.” (p.37). Assim, este novo estudo identifica-se com as idéias de Bosi, pois pretende buscar as vozes dos sujeitos envolvidos com a educação rural no intuito de compreender os significados das vivências escolares para eles. É um trabalho que buscará na memória pessoal as inter-relações com a memória social, cultural e escolar. Como destaca a autora, aqui também a pesquisa pretende situar-se “naquela fronteira em que se cruzam os modos de ser do

indivíduo e da sua cultura (...)”p. 37, neste caso procuraremos os elos que aproximam as memórias dos sujeitos educacionais a cultura escolar rural.

É importante procurar desvelar a realidade pedagógica do meio rural, no sentido de descobrir como o aluno vivenciou sua escolarização naquele ambiente, se aprendeu conhecimentos que lhe afastaram de seus parâmetros culturais ou se teve acesso a saberes que lhe mostraram possibilidades de permanecer no campo. São as falas, os silêncios, as omissões, os olhares, que revelarão aquilo que foi realmente mais significativo. Considerando a cultura escolar da atualidade, causa alguma estranheza pensar que para muitos alunos, freqüentar uma escola rural era um desafio a ser enfrentado diariamente, a começar pelas dificuldades de acesso, por vezes caminhavam muito, carregando livros e cadernos, nem sempre com calçados e agasalhos necessários, ou então iam a cavalo, ou ainda de charrete, atravessando longas distâncias, com chuva, vento ou sol, tudo isso para poder estudar, para aprender coisas muito diferentes daquelas com as quais conviviam⁵¹. Para outros alunos, as horas passadas na escola poderiam representar uma ausência como mão-de-obra na família, e era comum o afastamento das crianças durante muitos dias das aulas, principalmente nas épocas de plantio e de colheita e isso acabava lhes trazendo prejuízos justamente porque não acompanhavam sistematicamente o desenvolvimento dos conteúdos da série⁵².

Acreditando na viabilidade desta pesquisa, penso em limitar a investigação a uma escola rural específica que tenha permanecido durante um bom tempo prestando serviços a uma comunidade. Assim, logo vislumbrei a possibilidade de retornar a Canela e entrar em contato com a professora Zilda⁵³ que lecionou a diferentes gerações por mais de 25 anos na escola rural do “Banhado Grande”, próxima ao Parque do Caracol. Provavelmente, esta professora indicaria ex-alunos e pessoas da comunidade e, através desses contatos iniciais, a pesquisa começaria a se desenvolver.

⁵¹ Essas lembranças foram comentadas informalmente por pessoas amigas que comentaram as dificuldades de estudo por viverem no meio rural.

⁵² Essa situação foi evidenciada pelos professores, principalmente pela professora Benta.

⁵³ É importante para o leitor retornar ao capítulo 4 e reler a entrevista com a professora Zilda em seus detalhes.

Teríamos uma escola, dentro da antiga área rural de Canela, uma única professora e seus alunos com diferentes trajetórias, mas com uma marca comum: a alfabetização e as primeiras aprendizagens na Escola Rural do Banhado Grande.

Esta escola teve sua época de sucessos e teve um fim, a professora Zilda acompanhou todos esses momentos, de certa forma ela e a escola se confundem, muitas vezes ela referia-se aquele espaço como sendo "a minha escola" e talvez fosse sua mesmo, no sentido de que todas as iniciativas para melhoria da qualidade do ensino partiam dela e do auxílio da comunidade. Portanto, a professora vivenciou o fim desta escola, o fim do meio rural original de Canela, em função das transformações econômicas e turísticas da região. Todas essas questões podem e devem ser exploradas com maior profundidade uma vez que a história de uma escola, de uma comunidade, de seus alunos, de sua professora seriam investigados dentro do contexto econômico, social, político e cultural dos anos 50 e 60. Assim, seria importante buscar a documentação legal da escola do Banhado Grande, sua fundação, a quantidade de alunos ao longo dos anos, as origens familiares desses alunos, a forma de avaliar, os dados referentes às repetências, à evasão, os currículos desenvolvidos e suas transformações com o passar dos anos.

Com relação à área pedagógica, cumpre investigar as atividades que aconteciam na escola que envolviam a todos, alunos e comunidade, analisar os materiais didáticos que a professora utilizava: livros, materiais da imprensa, cartilhas, diários pessoais, além de materiais dos alunos, como seus cadernos, por exemplo. Enfim, é importante analisar de onde vinha a fundamentação teórica que a professora adaptava em sua prática cotidiana escolar. Pelo olhar do aluno, a pesquisa de oportunizar que fale sobre o que mais lhe agradava na escola, o que gostava e o que não gostava de estudar, que sentimentos a professora lhe transmitia, como percebia o tempo passado na escola, o que era fácil e o que era difícil, o que era o melhor e o que era o pior.

Por outro lado, a pesquisa pretende investigar o que aconteceu com os alunos a partir do momento em que deixaram a escola rural, ou seja, deseja-se descobrir se continuaram a estudar, se alguns chegaram à universidades, se permaneceram ou abandonaram o meio rural, que profissões foram mais procuradas, quem teve mais

sucesso profissional e, principalmente, analisar em que medida a escolarização inicial influenciou, de alguma forma, as escolhas futuras de suas vidas.

Há outras opções de investigação, como a escola do professor Elíbio, também em Canela, na qual ele e a família viveram e trabalharam por 30 anos e também é possível contactar com a professora Heireta em Pelotas, que trabalhou 10 anos no meio rural daquela cidade e lá construiu fortes laços com a comunidade. Em todas as possibilidades, podemos aprofundar a história dessas escolas e resgatar vivências daquelas comunidades específicas, oportunizando espaços para antigos alunos e professores refletirem e resignificarem os significados do ensino rural naquele ambiente. Através da análise da documentação escrita complementada com as vozes desses sujeitos conseguiremos uma maior aproximação e um conhecimento mais efetivo da realidade do ensino rural no Rio Grande do Sul, em tempos passados.

“(...) se as imagens se fundem tão intimamente com as lembranças, e se elas parecem emprestar a estas sua substância, é que nossa memória não é uma tabula rasa, e que nos sentimos capazes, por nossas próprias forças, de perceber, como num espelho turvo, alguns traços e alguns contornos (talvez ilusórios) que nos devolveriam a imagem do passado. (HALBWACHS, 1990, p. 28)

“(...) recordamos conhecimento, mas também recordamos sensações. A memória, com efeito, penetra em todos os aspectos da nossa vida mental, dos mais abstratos e cognitivos aos mais físicos e inconscientes. A memória está sempre operante no nosso espírito.”(FENTRESS, James e WICHAM, 1992, p. 17)

“(...) a memória é naturalmente dividida em dois segmentos. Há uma parte objetiva que serve de contentor dos fatos, a maior parte dos quais podia alojar-se em muitos outros locais. E há uma parte subjetiva que inclui informação e sentimentos que fazem parte integrante de nós e que, portanto, se situam adequadamente apenas dentro de nós. A primeira parte da memória é relativamente passiva, limita-se a conservar conhecimento. A segunda parte é mais ativa; experimenta e registra para a consciência. Deste modo, a distinção entre fato objetivo e interpretação subjetiva situa-se na própria estrutura da memória (mesmos autores, p. 16, 17)

“Recordar implica muitas vezes viajar para trás ao longo de um encadeado de memórias; se a cadeia se desfizer e todos os elos ficarem separados, deixaremos de todo de poder recordar. Neste sentido, um historiador que estuda um texto de modo algum se assemelha a uma pessoa que tenta recordar. Um texto é uma coisa separada do historiador e em si completa; pode enviar as suas ‘mensagens’ ao historiador, mas não pode recebe-las devolvidas. Uma recordação não se separa assim da consciência; nem é posta de parte; entre memória e consciência, portanto, há sempre tráfego nos dois sentidos.” (p.18)

“Em si e por si, a memória é simplesmente subjetiva. Ao mesmo tempo, porém, a memória é estruturada pela linguagem, pelo ensino e observação, pelas idéias coletivamente assumidas e por experiências partilhadas com os outros. Também isso constrói uma memória social. Qualquer tentativa de usar a memória, de uma maneira sagaz, como fonte histórica, tem que se confrontar à partida com o caráter subjetivo, embora social, da memória.” (p. 20)

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *O Caminho das Letras: Os cinquenta* Porto Alegre: Nova Prova, 1999

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Uma história de vida e trabalho: a educadora Julia Malvina Hailliot Tavares. *História da Educação*. ASPHE. Pelotas, v.1, nº 2, p. 51-67, set. 1997.

AMADO, Janaína. O Grande Mentiroso: tradição, veracidade, imaginação em História Oral. *Revista História*. Fundação para o desenvolvimento da UNESP. São Paulo, nº14, p. 125 – 136, 1995.

ANDRADE, Tales de. *Saudade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1917 (1ª edição)

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.

AZEVEDO, Fernando de. *A Educação e seus Problemas*. São Paulo: Melhoramentos, Tomo I, v. VIII, 1937.

AZEVEDO, José Guedes de. O problema do ensino rural. *Revista do Ensino*, nº 10, junho de 1940, p. 130- 131.

BARREIRO, Iríade Marques de Freitas. Cultura Camponesa e Educação Rural Capitalista no Programa da Campanha Nacional de Educação Rural (1950-1963). *Pró-Posições*, vol. 5, nº 2 [14], julho de 1994. p. 69-80

BASTOS, Maria Helena Camara. *O Novo e o Nacional em Revista: A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*. São Paulo, 1994. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo.

BASTOS, Maria Helena Camara. *História da Educação no Rio Grande do Sul: o estado da arte*. História: tendências e debates. Programa de Pós-Graduação em História. . Passo Fundo EDIUPF v.1, nº 1, p.183-206., junho de 1999 a .

BASTOS, Maria Helena Camara. Apresentação da obra *O caminho das letras*, 1999 b. ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *O caminho das letras*. Porto Alegre: Nova Prova, 1999.

BASTOS, Maria Helena Câmara. As Revistas Pedagógicas e a Atualização do Professor: A Revista do Ensino no Rio Grande do Sul (1951- 1992) In: CATANI, Denice Bárbara e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Educação e Revista – A Imprensa Periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 47-75.

BASTOS, Maria Helena Câmara e COLLA, Anamaria Lopes. Retratando Mestres: A Idealização do Professor na Representação da Docência. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). *Pesquisa Histórica: Relatos da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, 1995

BASTOS, Maria Helena Camara. *Professorinhas da Nacionalização*. In: Em Aberto. Brasília. Vol. 14, nº 61 (mar./jan. 1994), p. 135 – 143.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. *Os Intelectuais da Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

BOSI, Ecléa. La Substance Sociale de Ma Mémoire. In: *Cahiers du Brésil Contemporain*. , nº 38/39, p. 33-50.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.

BUENO, Belmira; CATANI, Denice B; SOUSA, Cyntia (orgs.). *Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores*. São Paulo: USP, 1993.

BUENO, Belmira; CATANI, Denice; SOUSA Cynthia. *A Vida e o Ofício de Professores*. São Paulo: Escrituras, 1998.

BÜHLER, Charlothe. Los problemas de la infancia e la maestra. *Boletim de Educação Rural*. Porto Alegre: SEC, 1954, p.42.

BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CALAZANS, Maria Julieta. Para compreender a Educação do Estado no Meio Rural (traços de uma trajetória). In: TRERRIER, Jacques e DAMASCENO, Maria N. (orgs.). *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papyrus, 1983. p. 15-40.

CASTELLS, Manuel. *A Questão Urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CATANI, Denice Barbara e BASTOS, Maria Helena Camara. *Educação em Revista – A Imprensa Periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Coimbra. Porto Editora, 1999.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990

CHARTIER, Roger. *Le Jeu de La Règle: Lectures. France: Université Michel de Montaigne – Bourdeaux 3., 2001*

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. In: *Estudos Avançados*. São Paulo: 11(5), 1991. 173-191.

COSTELLA, Roselane Zordan. A questão agrária – inquietações em um mundo globalizado. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). *Inquietações Geográficas*. Porto Alegre: Edição dos Autores, 2000. p. 75-87.

COSTA, Maria José Franco Ferreira da et. al. (orgs.) *I Conferência Nacional de Educação (1927)*. Brasília: Ministério de Educação e Cultura SEDIAE/ INEP, 1997.

COUTO e SILVA, Majer Morency. RS. *Imagem da Terra Gaúcha*. Porto Alegre: Cosmos, 1942.

CUNHA, Célio da. *Educação e Autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez Editora, 1981.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Nas Margens do Instituído: Memória/ Educação. In: *História da Educação*. ASPHE/ FaE/ UFPel, Pelotas (5): 23-38, abril de 1999

DAL MORO, Selina Maria, KALIL, Rosa Maria Locatelli e TEDESCO, João Carlos (orgs.). *Urbanização, Exclusão e Resistência*. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

DEMARTINI, Zeila. Cidadãos Analphabetos: Propostas e Realidade do Ensino Rural em São Paulo na Primeira República. In. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, 1989.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (org.) Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo: *Cadernos CERU*; Brasília: INEP, 1984.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Uma visão histórico-sociológica da educação da população rural de São Paulo. *Cadernos CERU*. SP (15): 7-32, agosto de 1981.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. *História de Vida na abordagem de problemas educacionais*. São Paulo: Vértice, 1988.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Revisitando a História da Educação através do uso de imagens. In: *Pedagogia da Imagem, Imagem da Pedagogia*. Anais do Seminário. Niterói: Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 1995. p. 120-148

DIKER, Gabriela. Los libros en las revistas pedagógicas: elementos para abordar una historia de las prácticas de lectura de los maestros, 1999.

DUBY, Georges. O Historiador Hoje In: *História e Nova História*. Lisboa: Teorema, 1989.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizacional*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

FAUSTO, Bóris. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1995.

FENTRESS, James e WICKHAM, Chris. *Memória Social: Novas Perspectivas sobre o Passado*. Lisboa: Editorial Teorema, 1992.

FEREIRA FILHO, João Cândido. Ensino Agrícola nas Escolas Primárias Rurais. Tese nº 58 da I Conferência Nacional de Educação (1927), p.338 - 342. In: COSTA Maria José Franco Ferreira da et. al. (orgs.) *I Conferência Nacional de Educação (1927)*. Brasília: Ministério de Educação e Cultura SEDIAE/ INEP, 1997.

FILHO, Lourenço et. al. La Formation des Maîtres Ruraux. In: *Problèmes d'éducation VII*. In Paris: UNESCO, 1953

FISHER, Beatriz Daudt. *Professoras : Histórias e Discursos de um Passado Presente*. Porto Alegre: Tese de Doutorado: Faculdade de Educação: UFRGS, 1999

FLORES, Moacyr. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1993.

FONTOURA, Amaral. A escola rural como agente civilizador. *Boletim de Educação Rural*. Porto Alegre: SEC, 1956, p. 180- 181.

GARCIA, Consuelo Flecha. *La Vida de las Maestras en Espanha*. Revista História da Educação. Universidade de Salamanca, nº 16, p. 199-222, 1997.

GATTAZ, André Castanheira. A busca da identidade nas histórias de vida. *X Internacional Oral History Conference*. Rio de Janeiro. Brasil. 14 – 18 de junho, 1998, p. 875 – 884.

GHIRARDELLI, Paulo Jr. *História da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

GILOLO, Jaime. República: positivistas e católicos. *Simpósio de Pesquisa da Faculdade de Educação da USP*. (1: 1994, São Paulo). Anais: São Paulo: FEUSP, 1994, p. 306 – 326.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. Formação do Professor como uma Esfera Contra Pública: A Pedagogia Radical como uma Forma de Política Cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 125-154.

GOODSON, Ivor F. Dar Voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-75.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Robert King. *Problemas de Educação Rural*. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), publicação nº 47. Ministério de Educação e Saúde, 1950.

HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós- Modernidade*. Rio de Janeiro. DP&a, 1997.

HEIN, Eleonora. Ao professor rio- grandense. *Boletim de Educação Rural*. Porto Alegre: SEC, 1954, p. 214.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). *Problemas de Educação Rural: Curso promovido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1949, a cargo do professor Robert King Hall da Columbia University*. Rio de Janeiro, 1950, publicação nº 47.

JACOBS, Cornelius. Escolas Rurais. *Revista do Ensino*. nº22, maio de 1954, p. 67.

KALIL, Rosa Maria Locatelli. Migração e Urbanização: o caso da região de Passo Fundo. In: DAL MORO, Selina et. al. (orgs.). *Urbanização, Exclusão e Resistência*. Passo Fundo. EDUPF, 1998. p. 39-65.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e Ensino. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 90, p. 45-51, ago. 1994.

KLIEMANN, Luiza H. Schmitz. *RS: terra e poder - história da questão agrária*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, nº106, p.129-157, março, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Educação e Trabalho no Brasil – o estado da questão*. Brasília, INEP.

LARROSA, Jorge. Narrativa, Identidad y Desidentificación. In: LARROSA, Jorge. *La Experiencia de la Lectura*. Barcelona: Laertes, 1996. p.461-480.

LEÃO, A. Carneiro. *A Sociedade Rural*. Rio de Janeiro: Editora S. A . Noite, 1953

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

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOURENÇO FILHO, M. Bergström. A uniformização do ensino primário no Brasil. Tese nº 42 da I Conferência Nacional de Educação, p. 244-249. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira da et. al. (orgs.) *I Conferência Nacional de Educação (1927)*. Brasília: Ministério de Educação e Cultura SEDIAE/ INEP, 1997.

LOURENÇO FILHO, M. Bergström et. al. La Formation des Maîtres Ruraux. In: *Problèmes d'éducation VII*. In Paris: UNESCO, 1953

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e Antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: EURGS, 1987.

LUFT, Lya. *Histórias do Tempo*. São Paulo: Mandarim, 2000.

MAGALHÃES, Alzira. O maior mal. *Boletim de Educação Rural*. Porto Alegre: SEC, 1954, p. 166- 167.

MARQUES, Lílian Argentina. Uma página. *Boletim de Educação Rural*. Porto Alegre: SEC, 19566, p. 246 – 247.

MEDEIROS, Laudelino. *Formação da Sociedade Rio- Grandense*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1975

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. *Identidades Traduzidas: cultura e docência teuto- brasileiro- evangélica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

MORAES, Marieta de. *História Oral e Multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.. p. 7-37.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EDUSP, 1974.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história – a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo (10), dezembro de 1993, p. 7 – 28.

NÓVOA, António M. S. S.(org.) *Vidas de professores*. Porto: Editora do Porto, 1995.

NÓVOA, António M. S. S. *História da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994. Tese de Livre Docência.

NÓVOA, António (org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor*. Coimbra: Porto Editora, 1999.

OCHÔA, Gaspar. A Primeira Escola Normal Rural. *Revista do Ensino*. Porto Alegre vol. 5, nº 20, abril de 1941, p.213.

OCHÔA, Gaspar. O sentido da educação rural. *Revista do Ensino*. Porto Alegre, nº 1, setembro de 1939, p. 18.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

PEIXOTO, Afrânio. Oração da Mestra. In: SILVA, Ruth Ivoty Torres da. *Educação Primária Rural*. Porto Alegre: Globo, 1951.

PERES, Eliane Marta Teresinha. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres Ler? E Quero Ler. *História da Educação*. ASPHE. Pelotas, v.3, nº 6, p. 89 – 104, out. 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *O Brasil Contemporâneo*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1991.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas , Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIERUCCI, Antônio Flávio de Oliveira (org.). *O Brasil Republicano: economia e cultura (1930 – 1964)*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

PINTO, Juvenal José. *A Política Rural*. Porto Alegre: Editora Globo, 1935.

PINTO, Juvenal José. Nossas escolas rurais e sua função educativa. *Boletim de Educação Rural*. Porto Alegre: SEC, 1956, p. 199.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.

PRADO, Áurea. *A Formação do Professor Primário*. RS: Terra e Povo. Rio de Janeiro: Globo, 1964.

QUADROS, Claudemir de. *Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959 – 1963)*. Dissertação de Mestrado. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1999.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Sociologia Rural*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969. p. 7-63.

REIS, José Carlos. *Escola dos Annales – A Inovação em História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da Educação Brasileira*. Campinas: Autores Associados, 1993.

RODRIGUES, Marly. *A Década de 50*. São Paulo: Ática, 1994 Série Princípios

ROGÉRIO, Luiz. A escola primária e a missão rural. *Revista do Ensino*. Porto Alegre, setembro de 1954, nº 26, p. 39.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SHARPE, Jim. A História vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 1992. p. 39-62.

SILVA, Ruth Ivoty Torres da. *Educação Primária Rural*. Porto Alegre: Globo, 1951.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SPEYER, Anne Marie. *Educação e Campesinato*. São Paulo: Loyola, 1983.

STERTZ FILHO, Roberto Filho. *Memórias de um Professor Rural*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1984.

TAMBARA, Elomar. RS: *Modernização e Crise na Agricultura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

TEDESCO, João Carlos. *Terra, Trabalho e Família: Racionalidade Produtiva e Ethos Camponês*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

TEODORO. O ensino de trigonometria na escola primária. *Revista do Ensino*. nº 10, p. 97– 99.

THERRIER, Jacques e DAMASCENO, Maria N. *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papyrus, 1993

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

THOMSON, Alistair. Reconstituo a Memória: Questões sobre a relação entre a História Oral e as Memórias. In: *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós- Graduação em História e do Departamento de História da PUC – SP*. São Paulo, 1981. p. 51-71.

TORRESINI, Elisabeth. R. *Editora Globo: uma aventura editorial nos anos 30 e 40*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

TRINDADE, Iole Faviero. Alfabetizar ou leiturizar? *Espaços da Escola*. Ijuí, vol. 4, nº 17, julho/setembro de 1995, p. 31 – 38.

VERÍSSIMO, Érico. Texto escrito a Juvenal José Pinto. *Boletim de Educação Rural*. Porto Alegre: SEC, 1956, p. 18.

VON SIMSON, Olga de Moraes (org.). *Experimentos com Histórias de Vida. Itália/Brasil*. São Paulo: Vértice / Ed. Revista dos Tribunais, 1988.

PERIÓDICOS DA IMPRENSA PEDAGÓGICA:

Boletins de Educação Rural: Secretaria de Educação e Cultura, Porto Alegre, 1954 – 1957.

Revista do Ensino, Porto Alegre, 1939 – 1955

Boletins do Centro de Pesquisa e Orientação Educacional, década de 1950

DOCUMENTOS:

Legislação Estadual consultada:

Relatórios do Governo do Estado DO Rio Grande do Sul (anos: 1937- 1961)

Decreto nº 1812, de maio de 1951: Organização do Ensino Normal Rural

Decreto nº 4850, de janeiro de 1954: Plano de Educação Rural do Estado

Decreto nº 1784, de janeiro de 1951: Normas sobre o Curso Intensivo para Professores Rurais Contratados

Decreto nº 1712, de janeiro de 1951: Superintendência do Ensino Rural