

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Adriana Antunes Perin

**NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DA
CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE:
AS MARCAS DE UMA ESCOLA RURAL**

Passo Fundo

2012

Adriana Antunes Perin

**NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DA
CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE:
AS MARCAS DE UMA ESCOLA RURAL**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade de Passo Fundo (UPF), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Adriana Dickel.

Passo Fundo

2012

AGRADECIMENTOS

Cursar o mestrado é vivenciar um processo que busca, acima de tudo, a transformação da consciência e da visão de mundo. Dessa forma, é um processo único e individual, porém, com fortes influências e contribuições do coletivo, do social e do cultural. Por isso, muitos são meus agradecimentos.

A meus queridos e queridas ex-alunos e ex-alunas, cujas brilhantes trajetórias enchem-me de orgulho.

Às estimadas ex-colegas Ivone, Elme, Rose e Charline, bem como às comunidades em cujas escolas atuavam. Juntas, constituímos o último foco de resistência ao processo de nucleação das escolas multisseriadas rurais do município de Marau. Não deixemos jamais que nossa importância histórica seja esquecida.

À comunidade de Nossa Senhora do Carmo - Marau, por ter me acolhido como docente quando eu ainda nem sabia o significado dessa palavra e por ter sido o cenário de minha formação prática por dezenove anos. Meu eterno reconhecimento e gratidão, bem como meu pedido de desculpas pela imaturidade em tantas ocasiões.

À direção, diretoria e colegas (menção especial à colega e amiga Rossandra) da Escola de Educação Especial Amor e Vida - APAE de Marau, por terem acreditado em minha capacidade e permitido o afastamento a fim de cursar o mestrado. À Francinete, Marilene e Dra. Roselaine por terem impedido, de forma bastante eficiente, minha desistência do mestrado quando a crise, tão necessária à transformação, instaurou-se. À nossa quase 'médica' fonoaudióloga, doutoranda Vanessa, pelas apreciações e contribuições em minhas produções escritas.

À Renata pela preciosa colaboração nas sugestões, revisões e formatações e por mostrar-me que havia luz no fim do túnel, quando eu só via trevas.

À Franciele e Natália, belas interna e externamente, pelo apoio e incentivo nos momentos difíceis.

À colega e amiga Betânia, pela serenidade e persistência que me contagiaram. Que o futuro nos reserve novas parcerias e caminhadas.

Às já mestres Roberta e Silviani, pelo incentivo e ajuda. À 'comadre' e, com certeza, futura mestrandia Andréia, para que não deixe que teu potencial seja encoberto pelas decepções da carreira docente.

À minha prima, irmã, confidente e acima de tudo amiga Maria Ângela, pelo empréstimo do chuveiro, da garagem, dos serviços de manobrista e por me ouvir em meus momentos de desabafo, angústia, alegria e realização.

A meu pai João, por ter me ensinado a ser ética e justa através de sua simplicidade. À minha mãe Zaíra, que mesmo não estando mais entre nós continua a guiar nossos caminhos. A meu irmão João Gustavo, pelo exemplo de persistência e coragem em lutar por seus sonhos, embora muito diferentes dos meus. A minha cunhada Eliana, que trouxe alegria e barulho à família e meus sobrinhos, a nova geração da família Antunes: Gabriel, Eduardo e Marcelo, que encontrem o equilíbrio entre o capitalismo (do pai) e o marxismo (da dinda) e sejam pessoas felizes e realizadas nos caminhos que escolherem.

A meus sogros Olindo e Lídia, meu agradecimento por terem me acolhido em sua família.

A meus amados filhos e ex-alunos, Arthur, Allana e Hamanda, que enchem minha vida de alegrias e realizações, que o futuro lhes seja tão brilhante quanto é o presente.

A meu marido Julcemar, por ter feito de meus sonhos os seus sonhos e por ter aceitado “mais uma vez, agora a última” etapa de estudos e de formação. Meu amor e gratidão.

Finalmente, à minha orientadora Profa. Dra. Adriana Dickel, por ter me guiado nesta trajetória e por ter acreditado em mim quando eu própria já não conseguia fazer isso. Pela sua sensibilidade em entender o que eu buscava no mestrado e por sua firmeza em me conduzir nessa busca. Com certeza, minha existência não teria sido a mesma se nossas vidas não houvessem se cruzado.

Nossas razões para ler são tão estranhas como nossas razões para viver. E a ninguém é dado o poder para pedir contas desta intimidade.

Daniel Pennac

Escrever é uma salvação. Salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil, salva o dia que se vive e nunca se entende a menos que se escreva. Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada.

Clarice Lispector

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPALFA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização
GESPE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem da autora a ouvir histórias no colo do Tio Miro	24
Figura 2 - Minha primeira experiência como educadora, minha primeira turma.....	52
Figura 3 - O contexto escolar: a escola, o parque, a horta, a comunidade	54
Figura 4 - A última turma da escola multisseriada EMEF Duque de Caxias.....	62
Figura 5 - Carta de reconhecimento e agradecimento da comunidade.....	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 RECORDAÇÕES E REFLEXÕES DE UMA TRAJETÓRIA	
PROFISSIONAL: AS MARCAS DE UMA ESCOLA RURAL	18
2.1 A constituição da pessoa - da curiosidade premiada à atuação docente: recortes de uma vida	18
2.2 A constituição da profissional - da docência leiga ao universo acadêmico: a busca pelo ser professora	29
2.3 Como num caleidoscópio: as mudanças na escola pela ação e pelo olhar da professora em formação.....	51
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS	72
ANEXOS	76
ANEXO A - DECRETO DE FECHAMENTO DE ESCOLAS	
MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE MARAU.....	77

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa investigou a trajetória de formação profissional docente, construída junto ao contexto do meio rural, da realidade de classes multisseriadas e do processo de formação acadêmica. Objetivou recompor a trajetória vivida pela autora como forma de contribuição para o campo da formação de professores, já que, por meio da estratégia investigativa de natureza autobiográfica, é possível abordar, por dentro de seus liames, os processos que constituem a profissão docente e o seu desenvolvimento, e, em especial, dar evidências que venham a questionar a padronização de um sistema de ensino por meio da imposição às escolas rurais de um modelo de educação produzido no e para o meio urbano. Em relação ao processo de constituição docente, pautando-se em trabalhos tais como os de Fontana (2010), buscou-se compreender de que forma e em que medida os conhecimentos agregados pela formação acadêmica possibilitaram a ampliação da visão de mundo e o desenvolvimento do senso crítico, os quais em um embate com as prescrições culturais e as influências do meio social resultaram em um determinado percurso formativo. Por meio da narrativa autobiográfica, são situados três momentos integrantes desse processo: a constituição pessoal, o percurso de formação profissional e a docência na escola multisseriada rural. Em relação à experiência na escola rural, o estudo pautou-se em três referências: uma aproximação metodológica entre a experiência da escola multisseriada e a desenvolvida na Escola da Ponte de Portugal, a análise do processo de nucleação das escolas multisseriadas rurais brasileiras e uma suposta hegemonia do modelo de educação urbana sobre a rural. No que se refere ao primeiro elemento, destacam-se a constituição de um ambiente rico em estímulos, a flexibilidade nos tempos para a consolidação da aprendizagem, a troca de saberes, o auxílio mútuo entre pares e a participação da família na escola. Já o processo de nucleação das escolas do campo atendeu, primeiramente, ao aspecto econômico e não à necessidade de ampliação da qualidade do ensino. Tal mudança foi imposta às comunidades rurais da mesma forma que o modelo de educação urbana se sobrepõe à rural. Com base nos estudos realizados, pode-se inferir que o caminho da carreira docente é uma opção que exige comprometimento com a formação permanente e com o aprimoramento. Da constituição profissional tomam parte elementos da experiência do sujeito como discente, com o meio cultural e com a formação acadêmica. Sem pretensão de esgotar as temáticas em evidência no estudo, sinalizaram-se como caminhos para futuros trabalhos a relação entre a nucleação das escolas do campo e a urbanização do meio rural e a metodologia multisséries, como proposta de enfrentamento aos desafios da escola seriada na atualidade.

Palavras-chave: Docência: constituição profissional. Escola rural. Formação de professores. Classe multisseriada.

ABSTRACT

The present research investigated the way of teacher training, built on the context of rural areas, of the reality of multi-serialized classes and of the academic learning process. It objectified to reconstruct the way experienced by the author as a contribution for the field of teacher training, since by the means of the research strategy of autobiographical nature, it's possible to approach, inside its links, the processes that constitute the teaching profession and its development, and, specially, to give evidences that may challenge the standardization of a teaching system by the imposition to rural schools of a model of education produced in and to the urban area. Concerning the process of teaching constitution, based on studies such as Fontana (2010), it was aimed to figure out how and in what degree the knowledge added by academic enabled the enlargement of worldview and the development of critical sense, which in an impact with the cultural prescriptions and the influences of the milieu resulted in a specific training path. Through autobiographical narrative, three integrated stages of this process are situated: the personal constitution, the course of training and the teaching in the rural multi-serial school. Regarding to experience in the rural school, the study was based on three references: a methodological approach between the experience in the multi-serial and the one developed in the Bridge School of Portugal, the analysis of the nucleation process of the Brazilian multi-serial rural schools and a claimed hegemony of the model of urban education over the rural one. In relation to the first element, it's emphasized the constitution of an environment rich in motivation, the flexibility in time for the learning consolidation, the exchange of knowledge and the mutual help among peers and family participation at school. Then the nucleation process of rural schools, at first, looked to the economic aspects and not to the need of increasing the quality of education. Such change was imposed on rural communities in the same way that the model of urban education overlaps with rural. Based on the researches, it's possible to infer that the way of teaching career is an option that requires commitment to lifelong learning and improvement. From the professional constitution take part elements of the individual's experience as a student, with cultural and academic education. Without the pretension to exhaust the themes in evidence in the study, it was signaled as ways to future jobs, the relation between the nucleation of the rural schools and the urbanization of rural areas and multi-series methodology, as a proposal of facing the challenges in nowadays serial school.

Keywords: Teaching: professional constitution. Rural School. Teacher training. Multi-serial class.

1 INTRODUÇÃO

Aqueles que encontrando-se na profissão, 'são professores' e aqueles que, não se encontrando na profissão, 'viram professores'.

(FONTANA, 2010, p. 99)

Na busca por “ser professora”, cheguei ao mestrado. Para mim, ser professora não é missão ou vocação, é uma profissão que requer a busca constante pelo aprimoramento. Filha e esposa de pequenos agricultores residentes na zona rural do município de Marau/RS, iniciei minhas atividades docentes há 22 anos, atuando como professora em uma escola multisseriada, localizada na comunidade rural onde residia, a qual faz parte daquele município. No princípio, desenvolvi um trabalho puramente empírico, baseado na experimentação, no ensaio e erro e nas recordações das práticas de meus antigos professores, e caracterizando-se pela reprodução acrítica de um saber fragmentado e sem sentido.

Os desafios que começaram a permear minha caminhada, bem como o início da formação teórico-profissional, fizeram despertar em mim inquietações que progressivamente foram me afastando do “virar professora”. Do texto em epígrafe utilizo as expressões “são professores” e “viram professores” no sentido de diferenciar duas posturas diante da profissão docente. Segundo Fontana (2010), o “virar professora” representa a condição de acomodação e estagnação, já o “ser professora” caracteriza o comprometimento com um ensino de qualidade e com a busca constante pelo aprimoramento. Momentos e elementos de minha trajetória profissional levaram-me a buscar a compreensão das implicações envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem e a desenvolver o senso crítico, numa tentativa reiterada e sistemática de constituir-me professora.

Minha titulação pedagógica teve início no Colégio Bom Conselho de Passo Fundo, em um curso de qualificação para docentes leigos, o qual era oferecido em regime de férias e que atendia, em sua grande maioria, a professores que, como eu, atuavam em escolas multisseriadas rurais. Essa formação inicial me instrumentalizou com práticas diversificadas e inovadoras, as quais introduzi em meu fazer pedagógico, porém, nem sempre obtendo o resultado que por mim era almejado. Anos depois da conclusão daquele curso, surgiu a oportunidade de cursar a graduação em Pedagogia, que era oferecida pela UPF em regime especial em seu campus na cidade de Casca/RS.

Nesse âmbito de formação, comecei a reconhecer o contexto escolar como um universo mais amplo, com implicações internas e externas as quais lançavam seus reflexos no fazer pedagógico e nos resultados dele obtidos. O curso de especialização, cursado na modalidade à distância, veio reforçar e ampliar algumas dessas compreensões. Os confrontos entre minha prática profissional e a formação inicial produziam em mim a necessidade de ver além do aparente, de entender mais profundamente as relações que se estabeleciam no universo dos processos educativos.

Apesar de ter iniciado minhas atividades profissionais como docente em escola multisseriada, não restringi minha atuação a apenas esta modalidade de ensino. Paralelamente, também atuei com discentes adultos em um curso de suplência, na gestão escolar de uma escola polo rural, na educação infantil em escola urbana, na alfabetização em uma escola polo rural e, também, no ensino seriado urbano. Porém, meu laboratório de experiências continuava a ser a prática na escola multisseriada.

Lá os resultados eram mais visíveis e eficientes. Não por acaso ela foi cenário da alfabetização de meus três filhos. Tanto eles quanto eu própria tínhamos de administrar os papéis de mãe e professora, filho(a) e aluno (a). O que diferenciava aquele contexto de ensino dos demais? Que possibilidades se abriam no contexto multisseriado? Quais as influências nele exercidas pelo meio em que a escola estava inserida? Qual o papel das famílias e da comunidade neste contexto? Como a escola era vista pelos diversos atores que compunham o universo em questão? Estas e muitas outras indagações, embora ainda não claramente definidas, inquietavam-me e me impeliam na busca de respostas.

Muitas dessas perguntas provinham de algumas observações feitas em meu dia a dia na escola multisseriada, as quais mostravam-me que a aprendizagem não é um processo linear, que acontece apenas na relação hierárquica professor - aluno. Alguns elementos pontuais percebidos em tal contexto - o auxílio mútuo, a troca de saberes, a emergência dos conhecimentos prévios, a constante reestruturação dos mesmos e a relação de parceria entre escola e família - levaram-me a perceber que a construção do conhecimento é um processo mais amplo e complexo, em que tais elementos têm grande implicação.

Essa perspectiva ganhou ainda mais minha atenção em virtude do ingresso no mestrado. Uma nova etapa de meu processo formativo como professora. Em muitos momentos exigente e profundo, o mestrado suscitou em mim reflexões e conflitos, os quais introduziram novos elementos para a compreensão da realidade que me cerca e, também, ampliaram minha percepção do mundo. Essa abertura fez com que eu olhasse minha experiência de outro ponto de vista.

Entre os estudos realizados, um em especial permitiu enxergar aspectos da escola multisseriada que até então eu não via. No contexto da disciplina de Processos Educativos e Linguagem, foram investigadas experiências educativas singulares na atualidade e que se contrapõem, em alguns aspectos, ao modelo de escola tradicional. Juntamente com alguns colegas, pesquisei sobre uma proposta de educação desenvolvida em Portugal: a Escola da Ponte. O confronto entre as duas experiências, a escola multisseriada e a Escola da Ponte, proporcionou-me analisar alguns elementos de minha prática antes não observados.

Localizada no subúrbio da cidade do Porto em Portugal, a Escola Básica Integrada das Aves/São Tomé de Negrelos tornou-se mais conhecida como Escola da Ponte. Esta designação lhe foi atribuída inicialmente pela existência de uma ponte nas proximidades da escola. Com a implantação do projeto *Fazer a Ponte* como proposta de um novo fazer educativo construiu-se uma nova concepção do termo “ponte”. A ponte aqui figura como uma metáfora: uma ponte liga dois pontos, aproxima, promove a comunicação e o contato, diminui obstáculos, permite que se atravesse de uma condição a outra. No caso da Escola da Ponte, tratava-se de (re)estabelecer o vínculo entre a escola e a família, entre a escola e a comunidade.

Sua proposta educativa foi idealizada e capitaneada pelo professor José Pacheco e baseia-se no aprendizado pela pesquisa. Os próprios alunos elaboram suas propostas de investigação e as colocam em prática com auxílio do professor. Sendo a ajuda mútua e a solidariedade elementos centrais da proposta de trabalho da Escola da Ponte, elas se traduzem especialmente no respeito, na aceitação e no intercâmbio entre os diferentes. Na formação dos grupos de trabalho é regra que estes sejam formados de forma heterogênea, envolvendo alunos de diferentes idades e em diferentes níveis de desenvolvimento. Outra condição básica para a formação desses grupos é a presença de um aluno que tenha mais necessidade de cuidados, preparando e promovendo assim a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Nessa proposta de escola, o papel do professor assume novas e desafiadoras faces. O professor está permanentemente à disposição dos alunos, ele não elabora sozinho os tradicionais planos de aulas, mas deve estar preparado para, de forma indisciplinar, auxiliar os alunos a executar seus planos individuais de estudo. Instigando sua curiosidade e organizando caminhos, os professores auxiliam os alunos a encontrar suas respostas e a transformar a informação em conhecimento de forma autônoma e crítica¹.

¹ Para maiores referências, ver Alves (2004); Canário, Matos e Trindade (2004); Pacheco (2008); Santa Rosa (2008).

Em certa medida, a experiência desenvolvida em Portugal, apesar de tão distante geograficamente, atuou em mim como um *excedente de visão*. Saber sobre a Escola da Ponte funcionou dessa forma na medida em que possibilitou perceber e analisar aspectos de minha prática na escola multisseriada que até então não eram por mim identificados. Esse conceito, o de *excedente de visão*, foi produzido por Bakhtin (1997) para referir-se à possibilidade que um sujeito tem de, posicionado frente a um outro, ver e saber algo que este outro, pela posição que ocupa, pela história que o constitui, não pode ver ou saber. Essa possibilidade é constituída de condicionamentos advindos do lugar ocupado por aquele sujeito no mundo, cujos tempos e circunstâncias são distintos daqueles ocupados pelo outro. O excedente de visão permite ao sujeito abrir espaços para uma atuação junto ao outro e deste junto àquele. Diz Bakhtin (1997, p. 44):

o excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular de minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam onde ele não pode completar-se.

O contato com a proposta de trabalho da Escola da Ponte atuou sobre mim suscitando novos questionamentos: em quais elementos as duas experiências se assemelham? Que recursos metodológicos tais realidades possibilitam? Que concepção de aluno, professor e comunidade estão implícitas na prática destas propostas? Quais os elementos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem construído na interação entre séries?

A necessidade de abordar tais questões, além daquelas expostas anteriormente, colocavam-me diante urgência de definir com clareza o foco da investigação. Nesse contexto, senti a necessidade de recompor a minha trajetória e, na medida em que ela foi sendo recuperada, passei a perceber de que forma fui me constituindo professora: com que concepções de aluno, professor e escola ingressei na docência? De que forma e em que medida essas concepções foram sendo modificadas? Como fui me apropriando das prescrições estatais e políticas envolvidas no fazer docente? Que saberes foram construídos e desconstruídos nesta trajetória? De que forma fui redimensionando minha prática pedagógica? Fundamentalmente, defini em duas as perguntas desta pesquisa: Quais as relações que se estabeleceram entre a minha constituição como pessoa e minha prática profissional? Como eu, professora, pessoa, sujeito histórico, social e cultural, interagia, atuava sobre e era

influenciada pelos diferentes contextos nos quais atuei e, em especial, pelo contexto da escola multisseriada?

Como objetivo geral deste trabalho, propus-me a recompor minha trajetória profissional como forma de contribuição para o campo da formação de professores, na medida em que essa estratégia investigativa permite abordar por dentro de seus liames os processos que constituem a profissão docente e o seu desenvolvimento, e, em especial, suscitar elementos que possam questionar a padronização de um sistema de ensino por meio da imposição às escolas rurais de um modelo de educação produzido no e para o meio urbano.

Reconstruir essa experiência através do recurso metodológico da narrativa permitiu-me a busca de significados para elementos presentes em minha constituição como professora, permeada por influências do meio cultural e da formação acadêmica. Segundo Bruner (2001, p. 46), é “apenas no modo narrativo que um indivíduo pode construir uma identidade e encontrar um lugar em sua cultura”. Pela narrativa coloquei-me diante de minha trajetória e busquei reconstruí-la intencionalmente a fim de compreender como, num embate com as expectativas que se projetavam sobre mim e que me levavam a um percurso de vida distinto do que assumi, fui constituindo minha identidade profissional. Para Bruner (1997, p.50), a “função de uma história é encontrar um estado intencional que atenua ou pelo menos torne compreensível um afastamento de um padrão cultural canônico”. Foi com essa perspectiva que me lancei ao desafio de me colocar como sujeito da narração deste trabalho.

Na busca das raízes etimológicas da palavra *narrar*, Prado e Soligo (2005, p. 50) nos apontam:

A palavra *narrar* vem do verbo latino *narrare*, que significa expor, contar, relatar. E se aproxima do que os gregos antigos clamavam de *épicos* – poema longo que conta uma história e serve para ser recitado. Narrar tem, portanto, essa característica intrínseca: pressupõe o outro. Ser contada ou ser lida: esse é o destino de toda a história. E se as “as coisas estão prenhes da palavra”, como preferia Bakhtin (1997), ao narrar falamos de coisas ordinárias e extraordinárias e até repletas de mistérios, que vão sendo reveladas ou remodeladas no ato da escuta ou na suposta solidão da leitura.

A narrativa pressupõe uma sequência de acontecimentos, os quais constituem uma seleção prévia do que desejamos revelar e, por consequência, uma seleção do que desejamos ocultar ou manter no anonimato. Segundo Prado e Soligo (2005, p. 53), as narrativas detêm a propriedade de serem “polissêmicas, ou seja, têm múltiplas possibilidades de interpretação”,

estando estas diretamente relacionadas aos preconceitos e à cultura dos quais o leitor é portador.

Aprofundando os estudos sobre essa perspectiva metodológica, constatei que as narrativas se constituem de memórias: memórias recentes, memórias passadas, fragmentos retidos pelo significado que tiveram em nossas vidas. Prado e Soligo (2005) indicam dois tipos de memória: a memória-conservação, que representa a possibilidade de preservar todas as coisas que queremos guardar e que de algum modo podemos recuperar; e a memória-recordação, constituída pela possibilidade de acionar os guardados da memória-conservação, que acabam por se atualizar no ato de recordar.

De certa forma, podemos interpretar esses indicativos como indícios de que, ao recordarmos algo, este algo não nos vem à mente de forma original. Em nossas reminiscências as nossas recordações se projetam já mescladas de significados vivenciados no momento atual. Isso reitera o que Bosi (1987, p.20) considera ao se referir à memória: “lembrar não é reviver, mas refazer. É reflexão, compreensão do agora a partir de outrora; é sentimento, reparação do feito e do ido, não mera repetição”.

O ato de narrar, segundo Arnaus (1995, p.64), na perspectiva da investigação em educação, é de extrema importância, pois os seres humanos, por sua natureza social e individual, são seres portadores de vidas narradas. O narrar, o contar, significa socializar, tornar público fatos e acontecimentos que constituem a história de vida de cada ser humano, e de certa forma, o próprio ser humano. O ato de “socializar a trajetória se faz imprescindível quando defendemos ser o caminho percorrido tão importante quanto o ponto de chegada, pois naquele se concentram os momentos mais significativos de aprendizagem” (KREMER, 2007, p. 31).

Ao narrarmos nossa história, não o fazemos envoltos de uma completa neutralidade. Por certo existem fatos e acontecimentos que iremos ressaltar, ao mesmo tempo outros que iremos omitir. Os atos, de expor e omitir, são carregados de significados, pois “os significados da memória assim como o esquecimento refletem fatores biológicos, sociais, objetivos e imateriais profundamente imbricados” (TEDESCO, 2001, p.51).

Ainda ancorada em Tedesco (2001, p. 26), busco a relação entre narrativa e cultura, pois “além de um conjunto de lembranças e de imagens, ela pode também ser considerada um conjunto de representações associadas a valores e normas de comportamento”. Como as narrativas podem ser orais e escritas, optei pela reconstrução de minha história de vida através do relato escrito, pois, por sua constituição, ele permite, e de certa forma exige, disciplinar e

ordenar o discurso. Ao redigirmos os relatos nos comprometemos com uma prévia seleção e análise do vivido. Cunha (1997, s/p) nos esclarece:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

Dessa forma, a narrativa pode constituir-se em uma estratégia transformadora da consciência, uma forma de “desconstrução/construção” de nossa identidade, pois “narrar é um ato da mente, presente tanto na escrita como na oralidade” (ROSA, 2005, p.275). Tendo percorrido um determinado trajeto e ousando crer ter atingido uma relativa consistência teórico/prática, permito-me olhar para trás e reconstruir minha história enquanto professora/educadora em uma escola multisseriada situada na zona rural do município de Marau. Essa reconstrução permite-me reviver e analisar sob um novo olhar, um novo ponto de vista, minha constituição pessoal e profissional, pois, segundo Cunha (1997, s/p), “a perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível a ela mesma”. Ainda, segundo esta autora, ao narrarmos nossa história, compreendemos melhor a nós mesmos e aos outros. Assim, assumo neste estudo a opção pela narrativa como compreensão de mim mesma e dos outros.

Confesso que a opção por esse procedimento metodológico colocou-me frente a frente com situações que eu não queria reviver, situações de que, na verdade, eu queria esquecer: frustrações, ações impregnadas de autoritarismo que eram por mim protagonizadas por julgar que era dessa forma que deveria proceder, angústias, entre tantas. Porém, tendo consciência de que é através de erros e de acertos que nos constituímos, parto em busca dos referenciais que me permitem compreender o que hoje sou: uma pessoa e uma profissional que busca reconhecer suas limitações, ciente de suas possibilidades enquanto sujeito de sua história.

Foi preciso muita coragem para admitir que muitas práticas, as quais eu havia defendido e colocado em ação durante muitos anos, estavam equivocadas, não tinham nenhum amparo teórico e conduziam meus alunos, e a mim mesma, à alienação e resignação diante da realidade que se apresentava. A narrativa permitiu-me a aplicação do princípio da reflexão-ação, o qual possibilita o redirecionamento de uma trajetória alienada em uma

trajetória emancipatória e crítica. Já dizia o mestre Paulo Freire, nas páginas amareladas de meu exemplar de “Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa”:

na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1998, p. 43-44).

Em virtude da intencionalidade de recompor minha trajetória profissional abordando os aspectos constitutivos da profissão docente e o seu desenvolvimento e de evidenciar elementos que venham a questionar a hegemonia do modelo de educação urbano imposto sobre o rural, destacando aí a metodologia, as vivências e as influências que permeiam a escolarização multisseriada rural, e tendo optado pelo recurso metodológico da narrativa, a exposição do trabalho por mim desenvolvido requer uma organização diferenciada, a qual assume, portanto, o formato de três capítulos. Este primeiro trouxe as considerações iniciais que moveram este estudo, a metodologia do trabalho, a problematização da questão, o tema da pesquisa e seus objetivos principais. O segundo capítulo, exposto a seguir, apresenta três divisões: na primeira delas, narro a minha constituição como pessoa entrelaçada a influências do meio social e cultural; na segunda parte, relato o processo de formação profissional e o redimensionamento de minha prática pedagógica; e, na última, enfoco minha experiência educativa no contexto do ensino multisseriado rural, perpassada pelo movimento de nucleação que esta modalidade de escolarização passa a sofrer a partir da década de 1990, bem como ressalto aspectos que aproximam esta experiência educativa daquela desenvolvida na Escola da Ponte de Portugal. Em um terceiro capítulo, encerro a exposição da pesquisa, elencando os conhecimentos construídos nesta trajetória e as considerações transitórias advindas deste trabalho, assim como aponto possíveis caminhos para estudos futuros.

2 RECORDAÇÕES E REFLEXÕES DE UMA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: AS MARCAS DE UMA ESCOLA RURAL

O presente capítulo é constituído de três partes. Na primeira delas, narro aspectos de minha constituição como pessoa, permeada por influências do meio social e cultural. Na sequência, abordo minha constituição como professora, trazendo ao presente, momentos significativos de minha formação, bem como seus reflexos na percepção da realidade e da minha atuação prática. Na terceira parte, trago minha experiência profissional desenvolvida junto a uma escola multisseriada, localizada na zona rural do município de Marau, o processo de nucleação desta modalidade de escola e algumas aproximações entre essa experiência e aquela desenvolvida na Escola da Ponte, em Portugal.

2.1 A constituição da pessoa - da curiosidade premiada à atuação docente: recortes de uma vida

Nasci a 26 de fevereiro de 1971, primogênita do casal de pequenos agricultores João e Zaíra Mistura Antunes, residentes na comunidade de Nossa Senhora do Carmo, zona rural do município de Marau - RS. Apesar de, por cinco anos, ostentar os privilégios de ser filha única, minha infância não foi nem um pouco solitária, pois vivíamos próximo aos demais membros da família de meu pai. Essa família era composta por oito filhos, cinco homens e três mulheres, três deles e suas respectivas famílias viviam conosco na pequena vila na qual residiam também meus avós junto dos outros filhos. Convivi com tios, tias, primos e primas como uma grande família. Tive o privilégio de ter meus avós, Ana Menegatt e Ernesto Antunes, como padrinhos de batismo e de usufruir bastante de seu convívio. Lembro-me dos deliciosos “banhos de bacia” que me eram dados no “puxado” da cozinha da casa dos *nonos*² e da “molhança” que eu fazia no chão ao bater as palmas das mãos na superfície da água. Pelo poço construído bem no centro da cozinha e que me causava grande pânico quando sua tampa era retirada para que um balde de água fresca aparecesse, temia ser sugada. Recordo-me do aconchego de dormir no “meio” dos nonos e de furtar balas, guardadas dentro das botas pelo nono Ernesto, a fim de que eu não “comesse tudo de uma vez”.

² Nonos, em dialeto *talian*, significa avós, *nono* é avô ou vovô e *nona* é avó ou vovó.

Ainda sento o cheiro da deliciosa comida preparada pela nona, a qual era uma exímia e caprichosa cozinheira. Lembro-me das “pombinhas” de massa de pão com olhos de feijão que eram assadas em seu forno de barro. Local este que também servia para o preparo de tatus, lebres e pequenos pássaros envoltos em uma fina fatia de toucinho, quando eram realizadas as extremamente aguardadas “jantas de caça”.

Vivi minha infância dividida entre a casa dos nonos e a casa dos tios Eduardo e Luísa, tios de meu pai, que residiam próximo à nossa vila, pessoas com as quais nutríamos fortes laços de amizade e de parentesco. Até hoje comento com o primo Volmar, filho mais jovem deste casal de tios e que ainda reside na comunidade, o quanto era de meu gosto visitá-los em companhia da *nona* e degustar as conservas de azeitonas preparadas pela tia Luísa, bem como os grãos de uva que eram guardados imersos na cachaça e eram servidos com açúcar, formando uma espécie de licor, quando chegasse alguma visita. Também recorro com saudade do cachorro “Sarapião”, que em ocasião de uma destas visitas acabou afanando o pedaço de pão com *chimia*³ que me havia sido dado pela tia Luísa. O fato rendeu a composição de meu primeiro verso rimado: “Sarapião, Sarapião, você comeu todo o meu pão”.

Nessa época, a família de meu pai não possuía grande extensão de terras e em sua pequena área os cinco filhos homens desenvolviam atividades agrícolas, as quais davam sustento a cada uma de suas famílias. Era, assim, uma grande preocupação de todos prosperarem financeiramente e construírem “capital”. O trabalho, nesse contexto, era atravessado por estas relações familiares nem sempre harmoniosas. Conflitos entre irmãos, entre cunhadas, entre sogra e noras por assuntos do cotidiano ou por assuntos relacionados à justa distribuição do capital adquirido, afetavam a dinâmica das famílias e do trabalho. Ao ler Tedesco e o seu estudo sobre a cultura italiana na região colonial do Rio Grande do Sul através de memórias de *nonos*, descobri que esse fenômeno não compunha somente a singularidade de nossa família, mas era um elemento comum à cultura dos descendentes de imigrantes italianos. Diz Tedesco (2001, p.122, grifos do autor):

³ Expressão muito utilizada no dialeto *talian* para designar doce de frutas utilizados para comer como acompanhamento com o pão.

a família, no meio rural, constrói-se como *relações familiares de produção*. As relações de trabalho, de idade, de sexo, seus conflitos no trabalho e no meio doméstico entre as diferentes gerações; seus contornos jurídicos internos. Sua sistemática de produção de patrimônio, etc. São reveladoras do grau de heterogeneidade interna e, ao mesmo tempo, de sua especificidade e de suas estratégias frente ao processo social mais global.

Toda e qualquer força de trabalho era bem vinda. Então, era hábito de minha mãe e das demais esposas de meus tios acompanharem os maridos no árduo trabalho na lavoura, destocando matas, amontoando tocos e recolhendo pedras, tornando, assim, a terra apta a ser cultivada mecanicamente. As crianças, eu e meus primos, ficavam em casa, durante as manhãs, na companhia de uma das mulheres que, de modo alternado com as demais, era responsável pelo preparo da comida e pelo cuidado das crianças. No turno da tarde, ficávamos em companhia da *nona* que, à sombra dos imensos cinamomos que existiam em seu pátio, ficava remendando roupas e fazendo trança de palha de trigo para confeccionar chapéus.

Como na época tínhamos poucas máquinas agrícolas, era comum meu pai e meus tios se revezarem durante a noite na tarefa de arar e preparar a terra para o plantio da soja e do trigo. Lembro-me das longas ausências de meu pai quando ele, juntamente com meus tios, deslocava-se para outros municípios e regiões onde cultivava terras arrendadas de outros agricultores e mais tarde em áreas que foram adquiridas pela família. Eram períodos de grandes privações em nome de um futuro melhor para todos.

Minha mãe, oriunda de uma família de melhores condições financeiras e culturais, sofria imensamente com isso e vivia bastante revoltada. Não era de seu gosto necessitar vender ovos e queijos para poder ter acesso a míseros recursos que sanavam nossas necessidades mais básicas. Sua família, constituída por doze irmãos, viviam de modo que o trabalho braçal não lhes era tão exigido a ponto de minha mãe ter de ir para roça somente após seu casamento. As relações sociais que ela mantinha incluíam pessoas escolarizadas, que viviam no meio urbano e que tinham costumes de outra categoria social. A casa de meus avós maternos possuía uma casa comercial, um ramal telefônico e acomodava durante a semana as professoras que exerciam docência na escola da comunidade. Um de meus tios inclusive era proprietário de uma linha de ônibus que fazia o trajeto do interior de Marau até a cidade de Passo Fundo.

Apesar das privações que a minha “grande família” vivia, éramos bastante felizes e ganhávamos muitos presentes de minhas tias, maternas e paternas, que possuíam mais condições econômicas e ainda não tinham filhos. Por coincidência, ou não, essas tias eram

professoras. Com os presentes vinham suas presenças e seus modos de vida tão diferentes da minha realidade e que passaram a servir de referência para mim.

Foi através delas que tive acesso a bens culturais como livros, revistas e gibis. De certa forma, essas tias me iniciaram no processo de alfabetização. Tive assim meus primeiros contatos com a cultura letrada e também com a cultura escolar. Hoje sei por meio de leituras, tais como as de Rogoff (2005, p.246-247), que “as crianças com experiências em livros e histórias com formato escolar desenvolvem um sentido de como um texto deve soar”. Esses primeiros contatos ecoaram durante muito tempo em mim.

Iniciei meus estudos na pequena escola de minha comunidade, em uma classe multisseriada, mesma escola na qual, anos mais tarde, passei a atuar. Minha primeira professora foi Catarina Rita Bavaresco Tibolla, filha de uma das famílias da comunidade e que já há muitos anos atuava na escola. Ela, porém, não mais residia ali por ter contraído matrimônio e ter mudado residência para a sede do município. Como a comunidade se situa próximo da sede, esta professora deslocava-se de carro próprio, um fusca vermelho, diariamente para o trabalho. Não fui sua aluna por longo tempo. Logo ela foi transferida para uma escola urbana e várias outras professoras a sucederam. A maioria delas oriunda de outras comunidades ou da sede do município.

Não tenho lembranças significativas dessa época. Lembro apenas de ter sido sempre considerada uma aluna “fraca” e de uma dessas professoras puxar constantemente minhas orelhas por eu conversar com a colega de trás ou ao lado, fato que até hoje não esqueço, não pela dor, mas por ser eu sempre a única castigada. Certamente, essa professora fazia uso dessa prática como uma forma de manter a disciplina, elemento que,

determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. [...] Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1984, p.143).

Como cada um de nós se apropria de forma singular do que vivencia, fui criando certa aversão pela escola e pelo trabalho que era desenvolvido lá. Não me sentia pertencente a este local, o frequentava apenas como parte de um ritual que era imposto a todas as crianças. Em minha, ainda, infantil visão de mundo percebia que na escola existiam alunos que tinham

privilégios e eu não era um deles. Essa visão, graças a inúmeros estímulos externos, não afetou meu gosto pela leitura e pelo conhecimento.

Por ser uma pessoa extremamente tímida, retraída e com uma autoestima comprometida, tinha dificuldades de relacionar-me com as outras pessoas. Buscava este contato com o mundo exterior através da leitura, prática que herdei de minha mãe, ávida leitora de fotonovelas e romances.

Meus contatos com a leitura se deram muito cedo, muito antes de meu ingresso nos bancos escolares. Uma de minhas tias maternas era proprietária, juntamente com seu esposo, de uma revisteira. O acervo por eles comercializado, após algum tempo de exposição sem que fosse vendido, era considerado como encalhe. Parte da capa desse material era retirada para ser enviada à editora de origem. O restante ficava com os proprietários da revisteira. Constantemente, minha mãe e eu éramos agraciadas com doações de materiais de leitura. Para ela, romances e algumas leituras informativas, para mim, coloridos e fascinantes gibis. Com eles iniciei o processo de alfabetização, primeiramente através da leitura das imagens impressas; mais tarde, através da leitura dos textos escritos.

Outra forte influência sobre meu gosto pela leitura recebi de minha tia paterna mais jovem. Tendo ela partido muito cedo para a cidade de Passo Fundo a fim de cursar o magistério e retornar à comunidade para exercer a função de professora, acabou cursando o curso superior em Letras e tornando-se docente na rede municipal de Passo Fundo. Como ainda não havia constituído família, retornava quase todos os finais de semana para nos visitar e trazer-nos as novidades da “cidade grande”, que eu só conhecia através de seus relatos e sobre a qual construía inúmeras fantasias em meu imaginário.

Era com grande alegria e ansiedade que eu e meus primos aguardávamos a passagem do ônibus, no sábado pela manhã, que trazia nossa querida “Tita”, apelido carinhoso pelo qual minha tia Zulmira era chamada. Junto às balas e presentes que ela nos trazia vinham também os livros de histórias. Para eles ela montou uma estante com tijolos e tábuas em uma das salas da grande casa de madeira de meus avós, Ana e Ernesto. Lá, também foi criado um ambiente de leitura, com cadeiras de balanço que haviam pertencido à minha bisavó Maria Luísa e almofadas de crochê confeccionadas pelas mãos habilidosas da tia “Bia”, outra irmã de meu pai que havia herdado o nome da avó, mas que era assim chamada por toda a família.

Lembro que o acervo de nossa biblioteca não era muito grande, mas de qualidade. Minhas histórias preferidas eram: “O Gato de Botas” e “A curiosidade premiada”. Esta última contava a história de Glorinha, uma menina muito intrometida e curiosa. Assim, fui tendo contato com práticas não formais de leitura e escrita, às quais eu não tinha acesso em

ambiente escolar. Hoje, lendo Cook-Gumperz (2008, p.15), compreendo que “[...] a alfabetização se constrói no dia-a-dia, por meio de intervenções conversacionais e da negociação de significados interativos em muitos contextos diferentes da escolarização”.

Outro hábito bastante comum na família Antunes era o da contação de histórias. Meu avô Ernesto, juntamente com seu irmão Eduardo, eram famosos pelas histórias que contavam em parceria. Meu pai João também herdou esse hábito, e era com grande alegria que meu irmão e eu deitávamos na cama ao seu lado para, após as refeições ele ia descansar, ouvir as histórias do “tigre” que era sempre ludibriado pelo esperto “macaquinho”. Além dessas contações de histórias “particulares”, meu irmão, meus primos e eu participávamos de “sessões” semanais de contação de histórias com nosso tio Valdomiro, carinhosamente chamado por todos de “tio Miro”. No domingo pela manhã, ele nos reunia na escada da casa dos *nonos* para relatar os feitos do “macaquinho e do bicho folharada” (esperto coelho que havia se lambuzado na lama de um banhado e rolado sobre as folhas secas da mata, a fim de se disfarçar e escapar das artimanhas do tigre que sempre levava a pior diante da esperteza de outros animais). Mesmo tendo cursado apenas alguns anos de escolaridade, tio Miro tinha, e ainda tem, habilidades capazes de causar inveja ao mais exímio contador de histórias. Através delas, mergulhávamos no mundo da imaginação e da fantasia (Figura 1).

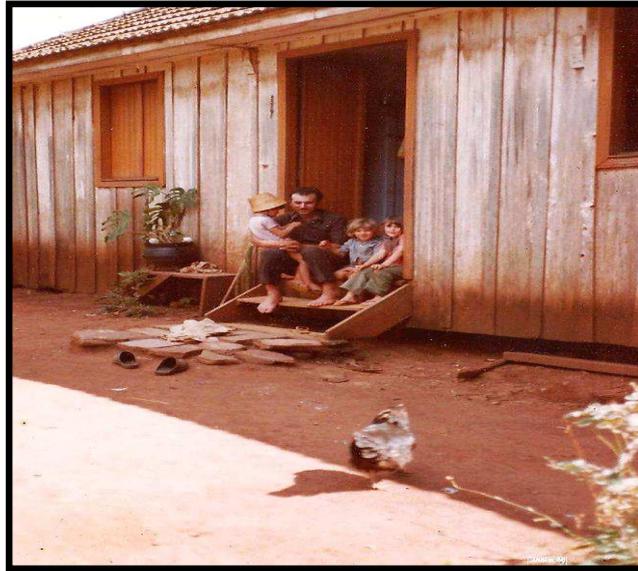


Figura 1 - Imagem da autora a ouvir histórias no colo do Tio Miro
Fonte: Álbum de fotografias da família Antunes.

Esse tio também tinha o hábito de compor versos e paródias e gostava muito de colocar apelidos nas pessoas de acordo com seus dotes físicos e habilidades. Como meu cabelo era de tonalidade dourada, Tio Miro costumava chamar-me de “cabelinho de ouro”. Hoje, percebo o quanto estas vivências de minha infância influenciaram a minha formação como pessoa e profissional. O contato com a literatura infantil e os estímulos propiciados pelas contações de histórias fizeram com que eu passasse a desenvolver o gosto pela leitura e pelas demais formas de apropriação do patrimônio cultural, as quais me fizeram perceber que havia outras realidades além daquela que era meu contexto de vida concreto. Ao investigar em Bruner o conceito de narrativa, encontrei amparo teórico para compreender e fundamentar esta minha constatação. O referido autor afirma que as narrativas se constituem no “modo de pensar e sentir que ajuda as crianças (de fato as pessoas em geral) a criar uma versão do mundo na qual, psicologicamente, elas podem vislumbrar um lugar para si – um mundo pessoal” (BRUNER, 2001, p. 43). Desse modo, fui construindo minhas formas de representação e compreensão da realidade.

Mais tarde, visto ter concluído as séries iniciais do ensino fundamental e não haver outra possibilidade de dar continuidade aos estudos a não ser a transferência para o meio urbano, deixei a zona rural e a pequena “Vila Antunes”. Fui residir com minha tia, irmã de minha mãe, e seu esposo na cidade, lá vivi outro tipo de experiência que muito influenciou na

formação de minha personalidade. Estes tios não tinham filhos. Ela, tendo formação em matemática, atuava na docência e também, por um período, na gestão de uma escola pública estadual de Marau; ele era agente lotérico e revisteiro. A jornada de trabalho de ambos era intensa, por vezes, adentrava a noite. Eu estudava no turno da manhã e cuidava dos afazeres da casa no restante do dia. Nessa época, tive meus primeiros contatos com o ensino seriado visto que a escola da qual eu era oriunda, apesar de formalmente organizada em séries, na prática funcionava de modo multisseriado. Hoje, lendo Ezpeleta e Rockwell (1986), compreendo essa aparente contradição que na época não era percebida dessa forma por mim. As referidas autoras apontam-nos que existem dois tipos de constituição da realidade e da história: uma dimensão formal, de vínculo estatal e oficial, documentada; outra dimensão informal, cotidiana, civil, não documentada. Então, a escola multisseriada atendia às prescrições do regime seriado, porém, nela existia o que as autoras chamam de realidade não documentada. Compreendo que o que acontecia naquela realidade não se resumia a essas prescrições. A própria dinâmica do trabalho pedagógico colocava em interação todos os sujeitos, com todos os conteúdos e com todos os procedimentos metodológicos. Assim definem as autoras:

Nesta história, a determinação e a presença estatal se entrecruzam com as determinações civis de variadas características. [...] Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 13).

Lembro que em um primeiro momento a nova escola pareceu-me bastante estranha: obrigatoriedade do uso do uniforme, rigidez nos horários que delimitavam 45 minutos para cada disciplina, pouco espaço físico para atividades no período do recreio, inúmeros professores, cada um deles com suas exigências, normas e orientações, entre outros. Então, passei a traçar um paralelo entre a escola que eu havia vivenciado e a realidade com que passava a conviver. Penso que um dos elementos mais significativos dessa nova realidade é eficientemente descrito por Freitas (1995), que em seus estudos explora a relação entre escola e capitalismo. Para ele, a unidade “aula” é, na escola, um elemento básico e visível da sociedade capitalista. Ela é, segundo Freitas (1995, p. 43),

um produto da escola capitalista que assumiu o ensino coletivo (30 alunos para um professor). A natureza coletiva da aula é própria da escola capitalista – está presente na própria arquitetura da escola (cf. Perrenoud, 1990). Além disso, a própria organização da escola (homogeneização, seriação, simultaneidade de conteúdos, métodos e livros, estrutura de poder, etc.) encerra objetivos que encarnam as necessidades próprias da sociedade capitalista.

Na escola multisseriada a realidade era outra: tínhamos uma única professora, que era ao mesmo tempo diretora, merendeira e orientadora; o número de alunos era reduzido, convivíamos permanentemente com colegas de maior e menor idade, de séries além e aquém da nossa, não havia maiores delimitações entre uma disciplina e outra. Lembro inclusive que muitos conceitos me foram ensinados por colegas e não pela professora. Como exemplo disso posso descrever o episódio, que ficou gravado em minha mente, de um colega de uma série mais avançada, que, sentado ao meu lado na sala de aula, procurava me explicar como proceder para efetuar a cópia de um texto do quadro verde. Ao transcrever tal texto, ao final das linhas à direita, a professora fizera um pequeno traço separando a palavra em pedaços e indicando que aquela palavra continuava na outra linha. Meu colega então me disse: “Esse risquinho quer dizer que não cabia tudo; então a professora separou, mas o outro pedaço é emendado neste”. Anos mais tarde, sendo eu já professora e recordando a explicação do colega, passei a analisar a inutilidade dos exaustivos exercícios de separação silábica que eu própria impunha a meus alunos, tão distantes da aplicação concreta deste conhecimento, cujo domínio era tão acessível ao meu colega.

Outro contraste entre as duas experiências educativas estava relacionado à realização de avaliações e provas e, por consequência, ao seu resultado ser expresso em forma de notas. Não me recordo desse elemento ser enaltecido na escola multisseriada; porém, na escola seriada urbana, as notas eram utilizadas como uma forma de exercer o controle e a disputa entre alunos. Enguita (1989, p.198), um dos autores de referência de Freitas, ao tratar da escola capitalista, confirma:

A competição é estimulada, sobretudo, através de notas. Estas estabelecem uma categorização entre os estudantes à qual os professores e eles mesmos, associam a sua imagem e sua estima.

Porém, nenhuma diferença era tão significativa quanto o processo de evasão percebido na escola seriada urbana. A escola multisseriada, apesar de suas dificuldades e contradições, a

seu modo, acolhia a todos e criava condições para que a escolaridade fosse efetivada e que os alunos nela permanecessem. Muitos de meus colegas da escola rural ingressaram como eu no ensino seriado urbano, porém, poucos deles concluíram o primeiro grau. Pouco a pouco foram abandonando a escola. As causas eram as mais diversas: dificuldades de acesso, necessidade de auxiliar os pais nas tarefas agrícolas e pouca valorização do estudo por parte das famílias. Freitas (1995, p. 103) fundamenta esse processo de exclusão: “A escola não foi feita para o aluno/trabalhador. [...] Os filhos dos trabalhadores quando conseguem ir à escola, são eliminados dela progressivamente”. Penso que eu própria não vivi esse processo pela valorização dada por minha mãe à aprendizagem escolar.

Reconheci, na escola seriada urbana, elementos que já me eram familiares. Nas duas realidades o professor era o detentor do saber, ao aluno cabia apenas copiar e reproduzir o que lhe era transmitido; a obrigatoriedade do silêncio e da atenção; a hierarquia e a subordinação; enfim, a disciplina. Esta, segundo Foucault (1984, p. 126),

implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadriha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade e utilidade, são o que podemos chamar de disciplina.

Entre estranhamentos e reconhecimentos fui me apropriando e me inserindo nessa nova realidade. Então, encontrei um local onde eu me sentia muito à vontade: a biblioteca da escola. Como permanecia a maior parte do tempo sozinha e não era característica de minha personalidade ter relacionamentos sociais e mesmo sair de casa, me envolvi com a leitura. Primeiramente, lendo revistas e gibis que meu tio trazia da revisteira, depois sendo uma assídua frequentadora da biblioteca. Causava-me grande encanto os conhecimentos que a leitura me dava acesso. Nessa época, lia os mais variados gêneros literários, mas tinha especial gosto por romances históricos. Lembro-me de ter lido, por três vezes, toda a coleção “O Tempo e o Vento” de Érico Veríssimo. A referida obra relata, em forma de romance, toda a constituição histórica do Estado do Rio Grande do Sul. Seus personagens principais, e aqui destaco dois deles - Ana Terra e Capitão Rodrigo -, retratavam força, coragem e destemor; traços de personalidade os quais muito admirava. Meu apreço pela leitura era tão intenso que

minha tia falava em tom de brincadeira: “na falta de algo para ler, a Adriana lê até os classificados do Zero Hora”.

Apesar de ter, tanto na família materna como na paterna, tias que exerciam a docência e eram alvo de minha admiração, nunca pensei em seguir sua profissão. Nutria interesse pela área da Agronomia. Porém, como nunca havia sido uma aluna exemplar e na época o vestibular era bastante disputado, o desejo de cursar o ensino superior passou para segundo plano.

Nesse período histórico no meio em que eu vivia, o sonho de todas as moças era arranjar um “bom casamento”, com um rapaz oriundo de uma boa família, sem vícios, trabalhador e que pudesse vir a tornar-se bom marido e bom pai. Como eu havia sido agraciada com o privilégio de enamorar-me, desde os 13 anos de idade, de um rapaz que preenchia todos os requisitos descritos, abandonei os estudos no início do 3º ano do segundo grau, atual ensino médio, aos 17 anos de idade, para preparar-me para ser uma boa esposa, boa mãe e boa nora. Meu futuro marido era o único filho do sexo masculino, portanto, segundo as tradições dos descendentes de imigrantes italianos, cabia a ele coabitar com os pais e ampará-los durante a velhice.

Lembro que uma das primeiras preocupações de minha mãe foi a de matricular-me em um curso de corte e costura. Coincidentemente (ou não), uma das poucas práticas manuais das quais hoje não tenho habilidade e pelo que não tenho gosto. Ao mesmo tempo, comecei a inteirar-me das atribuições de uma boa dona de casa: ordenhar, fabricar queijo e pão caseiro, fazer sabão, cultivar a horta, fazer polenta (este era um dos pratos favoritos de meu futuro marido e de sua família). Segundo minha mãe, também era importante que eu fosse “econômica e trabalhadeira”. Estes valores eram próprios da cultura na qual estávamos inseridos e, embora na ocasião não concordasse com a visão de mundo defendida por minha mãe, a aceitei. Tais valores e tarefas não eram inteiramente de meu agrado. Como dos 10 aos 17 anos de idade eu havia vivido no meio urbano, coabitando com meus tios, havia perdido o gosto, se é que algum dia o tive, pelas tarefas domésticas da vida rural. Então, mesmo que em meu íntimo questionasse se era realmente o que queria para minha vida, resignadamente fui seguindo a trajetória que de mim era esperada.

Essas atitudes e comportamentos meus e de minha mãe podem ser compreendidos se considerarmos que o ser humano constrói sua percepção e interpretação do mundo a partir das informações que capta, negocia e reelabora nas interações que realiza no meio social no qual ele está inserido. O significado que é dado aos acontecimentos e os fundamentos que norteiam

as ações humanas são fruto desse emaranhado de informações filtradas e processadas, ao qual denominamos *cultura* (BRUNER, 2001).

É na socialização e na interação com sua cultura e com os elementos por ela disponibilizados que o indivíduo se constitui. Nas interações com o meio, o ser humano incorpora informações e prescrições acumuladas no desenrolar da história. São estas prescrições que conduzem a mente humana a classificar o que é certo ou errado dentro de determinado grupo social e de que maneira o sujeito deve agir para ser aceito dentro dele (BRUNER, 2001). Essas prescrições estão evidentes em uma das frases preferidas de minha mãe: “O que é que as pessoas vão dizer?!”.

2.2 A constituição da profissional - da docência leiga ao universo acadêmico: a busca pelo ser professora

Precisamente no início do ano de 1989, chegou ao meu conhecimento que a prefeitura municipal de Marau realizaria um concurso público a fim de preencher vagas para a docência nas escolas da rede pública municipal, urbanas e rurais. A escolarização mínima exigida seria o ensino fundamental completo, 1º grau à época.

Neste momento histórico, na realidade em que eu vivia, bastava ter concluído o primeiro grau, e ser aprovado em concurso público, para ser considerado apto a exercer a docência nas séries iniciais deste mesmo grau de ensino. Porém, no cenário nacional e internacional, as exigências que se configuravam iam para bem além.

Adentrando neste indicativo, encontramos em Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), informações que dão conta que já em 1982 é publicado o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC) o qual confere papel central à educação no desenvolvimento e crescimento desta significativa parcela da América. O referido documento enfatiza a necessidade da profissionalização em todos os níveis educativos, bem como faz referência à elaboração de material de suporte ao ensino. Assim é descrito:

As competências básicas da aprendizagem seriam asseguradas, segundo o PROMEDLAC V, com investimentos maciços na profissionalização docente por meio da formação, atualização e aperfeiçoamento ao lado da produção de materiais pedagógicos adequados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.71-72).

Já em nível nacional, segundo Fontana (2010, p.21), nos anos de 1980 foi reaberto um novo campo de estudo sobre a atividade docente. Em pleno processo de redemocratização da sociedade brasileira, os estudos sobre a atividade docente são retomados com a emergência das pedagogias críticas. Esses estudos traduzem-se, principalmente, em pesquisas sobre as condições de trabalho e o papel do professor. A partir deles, segundo Costa (1995), denuncia-se o processo de desprofissionalização que é imposto aos professores, a partir da introdução do processo de trabalho fabril na atividade docente, a qual conduziria à proletarização docente:

Assim, a ocorrência do processo de proletarização na categoria docente se configura pela presença das condições que geram a desqualificação dos trabalhadores – alienação do processo de concepção do trabalho e perda de controle sobre ele. Esse fenômeno é típico entre os trabalhadores operários mas, segundo teóricos da proletarização, verifica-se igualmente entre os professores (COSTA, 1995, p.107-108).

Com base nesses dados, passo a questionar a exigência da baixa escolaridade para o exercício docente na rede pública municipal de Marau no final da década de 1980; estaria este relacionado a poucas expectativas em relação ao desenvolvimento escolar dos discentes? O baixo salário oferecido encontraria justificativa na inexistência de uma formação específica, profissional? O que se esperava, na verdade, da atuação desses profissionais? O que bastava para ser professor? Quem era o público alvo que se candidataria ao exercício dessa atividade?

Guiomar Namó de Mello, em seus estudos sobre o magistério de 1º grau e a conotação entre magistério e feminilização da docência, aponta-nos indícios que podem ajudar a responder tais questionamentos. Segundo a autora:

Para amar e dar atenção, não são necessárias habilidades e competências técnicas especializadas. Qualquer pessoa de boa vontade pode fazê-lo. [...] Quando não se sabe o que fazer, ama-se. Este seria o princípio norteador do senso comum e da prática do magistério (MELLO, 1982, p.117).

Na época, não levantando, ainda, nenhum desses questionamentos e movida pelo desejo de adquirir uma relativa autonomia financeira e pela possibilidade de exercer uma atividade menos exigente fisicamente do que o trabalho agrícola, busquei uma vaga no

magistério público municipal de Marau. Esmerei-me muito nos estudos preparatórios ao concurso, cujos conteúdos solicitados consistiam basicamente naqueles que deveriam ser ministrados aos alunos da 4ª e 5ª séries.

No dia do concurso espantei-me com a grande quantidade de inscritos, pessoas das mais diversas áreas e formações, muitas ex-colegas do 2º grau e, até mesmo, algumas moças oriundas de comunidades próximas à minha. Prestei o concurso sem grandes expectativas, porém, consegui a aprovação com uma colocação bastante satisfatória, se levado em conta o grande número de aprovados. Esse concurso ocorreu no princípio de 1989, porém só vim a ser efetivada em março de 1990, quando a professora que atuava na escola de minha comunidade aposentou-se.

Em nível mundial articulavam-se estratégias a fim de fazer frente à crise econômica sentida na década anterior. A economia de mercado começa a sofrer alterações. A competitividade, as privatizações, a diminuição dos deveres do estado para com a população começam a ganhar terreno - características que nos apontam o fenômeno que nos dias atuais é conhecido como neoliberalismo começou a se instaurar.

No Brasil, Fernando Collor de Mello assume a presidência da república e, mascaradas por uma falsa visão de redenção dos problemas brasileiros, as mudanças e reformas aqui também começam a ser implantadas. Com Collor iniciou-se o processo de inserção brasileira na reestruturação global de economia. A educação passa então a ser requisitada como forma de adequar os cidadãos ao novo perfil exigido pelo mercado.

Um dos documentos que embasam essas novas exigências foi produzido em 1990 na Conferencia Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. No encontro, financiado pela Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil (PNUD) e pelo Banco Mundial, 155 países comprometem-se em assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Dentre estes países, mais especificamente entre os nove com a maior taxa de analfabetismo do mundo, está o Brasil. Mas é somente a partir de 1993, com a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, que as metas brasileiras são traçadas, as quais dão origem aos primeiros anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que culminariam com a LDB de 1996 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Esse quadro contribuiria fortemente para mudanças na gestão da educação por parte dos países alinhados, as quais não permitiriam que ingressos no magistério se dessem da forma como o meu estava ocorrendo em princípios da década de 1990.

Alheia aos acontecimentos que se descortinavam em nível mundial e desprovida de um olhar crítico acerca da realidade brasileira, iniciei minhas atividades docentes, assumindo a regência de uma escola multisseriada, localizada em uma comunidade rural do município de Marau, comunidade esta onde residia com minha família e na escola na qual havia desenvolvido meus primeiros anos de escolarização.

Como citado anteriormente, o edital do concurso não exigia nenhuma formação específica, elemento este bastante comum nos processos de seleção para a docência no campo. Acreditava-se que para esta parcela da população brasileira, qualquer tipo de formação era o suficiente. Essa concepção também é considerada por Arroyo (2009, p. 71):

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos, é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler.

Então, desprovida de qualquer formação específica para a docência, minhas primeiras práticas reproduziam fazeres de meus antigos professores, as quais eu registrei na memória. Creio que, mesmo inconscientemente, também procurava desenvolver práticas educativas que viessem ao encontro dos anseios da comunidade escolar e também como forma de me manter na função e ser aceita por ela. Inicialmente, recebi também das assessoras da Secretaria Municipal de Educação (SME) o programa de ensino, o qual deveria ser desenvolvido com os 24 alunos distribuídos da pré-escola à 4ª série do ensino fundamental, na época 1º grau. Minha primeira atitude foi a de adotar um diário de classe para cada turma, no qual registraria as atividades a serem desenvolvidas em cada série e a cada dia.

A título de empréstimo chegou até minhas mãos um diário de classe elaborado e aplicado no ano anterior por uma professora alfabetizadora, a qual atuava em uma escola da rede estadual de ensino, localizada na sede do município. O mesmo serviu de modelo às minhas primeiras práticas como alfabetizadora. Desta forma, minhas primeiras ações pedagógicas, além de serem bastante restritas, eram importadas da escola do meio urbano, tida por mim como modelo ideal a ser copiado e reproduzido. Porém, elas se constituíam em tentativas e na busca de caminhos, de referências, as quais serviriam de ponto de partida para a construção de minha prática como docente. Fontana (2010), em seu indagador estudo sobre

o tornar-se professora, aponta-nos influências recebidas em nossa constituição profissional: a busca de material pedagógico de apoio, as recordações de práticas de antigos professores e mesmo os momentos de encontro e de trocas de experiências entre pares são elementos da constituição profissional. Assim traduz a autora:

Na trama de relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e de normas que regem o cotidiano educativo e das relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo vão construindo seu ser profissional (FONTANA, 2010, p.50).

Bimestralmente participava de reuniões pedagógicas realizadas na sede do município, das quais também participavam outros professores que, como eu, atuavam em escolas multisseriadas localizadas na extensa zona rural de Marau. Esses docentes, além de orientações orais, recebiam em forma impressa material de apoio pedagógico com sugestões de atividades a serem desenvolvidas com os alunos nas mais diversas áreas do conhecimento. Esse material era denominado “Boletim de Assessoramento Pedagógico” e se constituía em um importante recurso na elaboração do planejamento diário dos professores.

No dia dessa reunião, os alunos eram dispensados e realizavam atividades à distância. Essas datas eram momentos aguardados por mim com grande ansiedade. Além de representarem uma quebra da rotina diária de trabalho, também eram momentos em que eu precisava vencer minha timidez, interagir em um grupo e me expor oralmente diante de um número relativamente elevado de pessoas.

No relacionamento com os alunos, procurava ser autoritária, pois minha concepção na época era que assim deveria proceder uma professora. De imediato percebi que não obteria resultados significativos agindo desta forma. O ato de impor regras, comportamentos e ações gerava descontentamento tanto nos alunos como em mim. Essas reações levavam-me a refletir acerca de minha concepção de educação. Até então acreditava que com organização, disciplina e autoridade conseguiria desenvolver um ensino de qualidade e que as crianças aprenderiam. Lembro-me de que pensava que bastava encontrar a receita certa para cada conteúdo e repeti-la ano após ano. Era minha intenção inclusive montar um manual no qual descreveria como cada conteúdo deveria ser ensinado. Então, a partir dele nortearia minha metodologia nos anos subsequentes. Porém, a prática mostrou-me que a metodologia que havia dado certo em um ano e com um determinado grupo de alunos, no ano seguinte,

mostrava-se ineficiente, pois o contexto já não era o mesmo e o ponto de partida das crianças, a cada ano, não se repetia, nem do ponto de vista das experiências, nem dos conhecimentos prévios, ou mesmo do estágio de desenvolvimento que acumulavam.

Hoje percebo que nesse período meu pensamento concentrava-se apenas no ensino e não na aprendizagem. Não compreendia que as relações que se estabelecem entre estes dois conceitos são bastante complexas e sobre elas convergem muitos elementos. Isso ficou mais claro para mim a partir dos estudos de Michaels (2008, p. 122), a qual afirma que:

[...] é importante reconhecer que a aprendizagem não é a simples transferência de conhecimento do professor para o aluno. Pelo contrário, a aprendizagem é mediada por processos interativos e interpretativos complexos e, se há aprendizagem, ela é função da maneira como a atividade é estruturada, da quantidade de contato, prática e instrução que ocorre, e da qualidade do contato.

A análise da afirmação da autora permite-nos estabelecer relações com a concepção de ensino e de aprendizagem defendida por Vigotski. Segundo esta, o processo que permite a construção da aprendizagem é permeado por inúmeras influências, que não se restringem apenas à intervenção direta do professor. As vivências, ações e interações envolvendo os aprendentes entre si e o contato com sua cultura proporcionam estímulos que fomentam os processos individuais de construção da aprendizagem. Fontana (2000), ao tratar da relação existente entre escolarização e desenvolvimento, afirma que o contexto escolar deve ser assumido como

[...] um espaço onde as relações de ensino, por possibilitarem o acesso às formas sistematizadas de organização da atividade cognitiva, possibilitam, também, a emergência e a observação do início rudimentar de operações intelectuais, habilidades e estratégias novas para as crianças, bem como a apreensão de como elas internalizam estes conhecimentos externos (FONTANA, 2000, p.30).

Tais informações nos levam ao entendimento de que a qualidade e a intencionalidade das situações de ensino construídas e efetivadas em um permanente processo de elaboração e reelaboração constituir-se-ão influências sobre o desenvolvimento dos alunos. Também nos levam a concluir que “o bom aprendizado é aquele que antecipa o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p.102).

Ao final do primeiro ano de trabalho surgiu a oportunidade de cursar, no período de férias, o magistério na modalidade de supletivo. O curso era oferecido pelo Colégio Bom Conselho da cidade de Passo Fundo, o qual era mantido pelas Irmãs Salvatorianas. O referido curso tinha por objetivo titular docentes leigos em exercício e desta forma era denominado, “Curso Supletivo em Nível de Ensino de 2º Grau – Habilitação Magistério”. Este curso possibilitou-me a instrumentalização necessária à prática docente e à gestão legal de um estabelecimento de ensino; nele aprendi a redigir atas, ofícios, declarações, procurações e demais documentos necessários ao funcionamento de uma escola. Eram-nos ofertados, também, vários conhecimentos práticos os quais instrumentalizariam e dariam maior qualidade ao nosso trabalho, dentre eles destaco: técnicas de confecção de cartazes, noções básicas de artes cênicas e produção e reprodução de material didático a ser utilizado com nossos alunos. Também, cursávamos disciplinas que nos embasariam nos conteúdos básicos a serem ministrados em nossas aulas: português, matemática, biologia, geografia, história, entre outros conteúdos curriculares. Além desses também outros mais críticos, os quais nos subsidiariam teoricamente para o início de um processo de reflexão: didática, fundamentos da educação e realidade rural.

Aliando mais instrumentalização que reflexão à prática, esse curso muito influenciou meu fazer pedagógico. Com ele aprendi algumas técnicas, para as quais fui encontrar alguns fundamentos anos mais tarde ao cursar a graduação em Pedagogia Séries Iniciais pela UPF.

Creio que, nessa época, comecei a desenvolver minhas primeiras práticas educativas com autoria e não apenas meras cópias do fazer de meus colegas os quais julgava mais competentes e preparados que eu. Fazendo uso dos conhecimentos adquiridos no curso de titulação de docentes leigos, passei a organizar o planejamento escolar a partir de um tema gerador, o qual era eleito a partir da análise crítica da realidade ou contextualização, termos utilizados nessa metodologia de trabalho. Também procurava promover a interdisciplinaridade entre os componentes da grade curricular, embora ainda de maneira bastante superficial. Lembro que o primeiro tema gerador explorado se constituía na importância do consumo da merenda escolar, pois havia entre os alunos uma grande resistência a isto.

Hoje, lembrando e analisando minhas recordações, compreendo que o início de minha formação docente instaurou em mim um processo de resignificação da prática pedagógica, o qual permearia todo o desenrolar de minha formação e atuação como professora. Nas palavras de Mühl (2010, p.11) encontro amparo para essa compreensão:

Pelo processo de ressignificação, conservadoras práticas de rituais, velhas fórmulas de compreensão, tradicionais maneiras de exercer o poder são convertidas em novas forças a favor da construção de uma nova ordem social, política e cultural. É um exercício de transformação das práticas tradicionais de acomodação e de alienação para práticas inovadoras pelo restabelecimento das dimensões críticas e revolucionárias que estas trazem implícitas desde sua origem.

Desde o princípio de minha docência tive certa resistência ao uso do livro didático em sala de aula, percebia um grande distanciamento entre o contexto de vida de meus alunos e a realidade transcrita naqueles livros. Creio que, de certa forma, mesmo de maneira empírica, eu sentia a necessidade de trazer para o ambiente da escola o real e o concreto, aspectos os quais aproximariam os conteúdos escolares dos significados compartilhados pelas crianças.

O campo, com suas especificidades e singularidades, não poderia ser palco de uma educação produzida no e para o meio urbano. Compartilhando minhas inquietações, encontrei em Fernandes, Cerioli e Caldart (2009) e no texto preparatório para a primeira conferência nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, escrito no princípio de 1998, a explicitação para minha constatação. O referido documento declara:

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação da nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p.23).

Em meu segundo ano de trabalho, a comunidade reivindicou à SME que mais uma professora fosse designada para atuar na escola. O pedido foi fundamentado no elevado número de alunos matriculados. Devido à forte influência política da comunidade, a reivindicação foi atendida. A outra professora, também moradora da localidade, passou a dividir comigo as funções docentes e demais atividades necessárias à manutenção da unidade escolar. Como éramos colegas no curso de qualificação de docentes leigos, passamos a trabalhar em consonância e tendo uma mesma orientação pedagógica, derivada do curso de formação. Elegíamos um tema, dentro da análise das problemáticas do contexto no qual a escola estava inserida, e a partir dele desenvolvíamos, em conjunto, as atividades pedagógicas. Foram anos de grandes transformações no ser e no fazer, não só nosso como

também de toda a comunidade escolar. Penso que conseguíamos desenvolver com os alunos conhecimentos significativos e de forma crítica.

Afirmo isso baseada no desempenho que os mesmos obtinham em outros estabelecimentos de ensino, localizados no meio urbano em escolas que ofertavam as séries finais do primeiro grau, onde os mesmos ingressavam ao concluir seus estudos primários em nossa escola. Também baseio-me nas atitudes e posicionamentos dos mesmos frente aos fatos e acontecimentos da vida da comunidade. Ficaram impressas para sempre em minha memória as imagens e palavras de nossos alunos, quando, numa manhã, irromperam sala de aula adentro exigindo que atitudes fossem tomadas frente à ação de caçadores que agiam indiscriminadamente na comunidade. Segundo eles, o alvo da vez seria um cervo que vivia ou estaria de passagem pelo local.

Diante de tamanha indignação, os alunos foram reunidos em assembleia a fim de deliberar sobre as atitudes a serem tomadas. O fato gerou o desenvolvimento de um projeto, o qual explorava a flora e a fauna local em seus mais variados aspectos. O projeto gerou repercussão em todo o município, inclusive com divulgação nos meios de comunicação existentes na época (emissora de rádio e jornal com circulação semanal), e também nos rendeu a antipatia de alguns moradores da comunidade, os quais eram adeptos da caça predatória.

Nessa época, nós próprias e nossos alunos começávamos a perceber a realidade em suas injustiças e contradições, o que nos comprometia em posicionamentos e ações. Já compreendíamos que

[...] ensinar não pode ser um puro processo de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto (FREIRE, 1998, p.33).

A escola vivia e convivia com a comunidade, fazia de sua cultura um pano de fundo de seu fazer pedagógico. Porém, à medida que nosso próprio senso crítico se desenvolvia, o relacionamento com a comunidade escolar já não era tão harmonioso, pois adotávamos novos posicionamentos, os quais nem sempre eram os mesmos dos interesses dominantes. Percebia-se claramente na comunidade, por parte de expressivo número de famílias, a tendência de

considerar-se superior a moradores da própria comunidade e de comunidades vizinhas, que não compartilhassem consigo o poder econômico e o direcionamento de vida. O reconhecimento crítico desta realidade e nosso posicionamento contrário a ela constituíram-se em decisivos elementos para que nós começássemos a construir nossa concepção de educação.

Anos mais tarde, ao cursar a graduação em pedagogia pela UPF e tendo contato com a pedagogia crítica e com os ensinamentos de Paulo Freire, encontrei amparo teórico para nosso posicionamento na época. Nessa abordagem, o professor tem o papel de problematizar a realidade e posicionar-se criticamente frente a ela. Segundo o referido autor:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura da direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos e das classes sociais (FREIRE, 1998, p.115).

Dessa forma conduzimos, de maneira coletiva, nossa escola por quatro anos. Na metade desse período, nova administração assumiu o comando do município. Era a primeira vez, em mais de três décadas de autonomia política e administrativa, que o município de Marau passava a ser administrado por uma agremiação partidária diferente daquela que havia detido a hegemonia até então. O quadro de servidores da SME foi praticamente todo renovado e muitas modificações foram introduzidas na condução da rede municipal de ensino de Marau. Eu e minha colega por mais dois anos trabalhamos em conjunto, até que, sob alegação de diminuição no número de alunos, ela foi transferida para a escola de outra comunidade e eu voltei, sozinha, a desenvolver o trabalho pedagógico e as demais atividades pertinentes ao cargo.

Confesso que nos primeiros tempos não foi nada fácil readaptar-me à nova realidade, meu trabalho necessitou ser readequado, já não havia com quem partilhar ideias, projetos, conquistas, conflitos, angústias e incertezas. Porém, creio que as possibilidades as quais o contexto apresentava viabilizaram maior autonomia aos alunos. Era necessário maior auxílio de sua parte na realização das atividades pedagógicas e na manutenção da unidade escolar.

Transcorrido certo período, o número de alunos matriculados na unidade escolar sofreu um substancial acréscimo. Existiam, portanto, argumentos para que a comunidade pleiteasse o ingresso de outra docente para auxiliar o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Após certa resistência dos gestores municipais, a reivindicação foi atendida. Partimos então em busca de tal profissional. A princípio, pensamos no retorno da docente, que já havia desempenhado atividades junto à escola, a qual havia sido minha colega no curso de titulação de docentes leigos e com quem eu já havia trabalhado por quatro anos. Porém, ela havia organizado sua vida pessoal e profissional no meio urbano, desenvolvia sua docência junto a duas escolas da periferia da sede do município e ingressara no curso de Pedagogia. Dessa forma, tornava-se inviável o seu retorno.

Por indicação da SME uma profissional residente no meio urbano foi designada para assumir suas funções junto à escola. A professora deslocava-se até a escola por meio de transporte particular, o qual também conduzia outras três profissionais que atuavam em uma escola da comunidade vizinha, a qual se constituía em escola-núcleo – aquelas onde estavam alocados alunos da região, oriundos de comunidades cujas escolas haviam sido fechadas em virtude do processo de nucleação. A profissional que recebi como colega conduzia seu fazer pedagógico sem comprometimento e planejamento prévio. Suas práticas primavam mais pela reprodução do que pela construção do conhecimento. Esses elementos se constituíram no foco de conflito entre mim e ela, pois eu acreditava que todos os docentes tinham ou deveriam ter a concepção de ensino e aprendizagem que eu julgava certa e adequada. A comunidade, já habituada com minha forma de trabalho, também passou a ver com olhos mais críticos a atuação dessa professora e se manifestou contrária à permanência da mesma, sendo que ao final do ano letivo ela foi designada para atuar em outra escola.

No ano subsequente, nova experiência foi realizada, também com uma docente do meio urbano, e o pouco comprometimento com o fazer pedagógico novamente se fez sentir. Ela, porém, com sua personalidade espontânea e alegre cativou a comunidade. Baseada na experiência anterior, procurei manter-me mais neutra, apenas oferecendo sugestões de como acreditava que deveriam ser conduzidos a escola e o fazer pedagógico. Em poucas ocasiões minhas ideias foram aceitas ou colocadas em prática. Isso me frustrava, pois percebia que o contexto possibilitava o desenvolvimento de práticas mais consistentes e, por consequência, uma aprendizagem de maior qualidade. Ao findar aquele ano letivo novamente constatamos um decréscimo no número de alunos matriculados e, sob esta alegação, a escola passou novamente a ser unidocente.

Hoje, observando as situações a uma distância que neutraliza, mesmo que não totalmente, as emoções, penso que nas duas situações fui bastante intolerante. Concebia a escola como meu espaço, local onde apenas minhas concepções de ensino eram válidas. Na época, fundamentava minhas ações em minha responsabilidade para com um ensino de qualidade, argumento este que era prontamente aceito pelos pais dos alunos e também pela SME, que conceituava meu trabalho como exemplar a outros docentes.

No reinício de cada ano letivo novas escolas eram nucleadas. O temor pela possibilidade de também nos tornarmos alvo do referido processo inquietava toda a comunidade escolar. Porém, os gestores municipais não demonstravam maiores interesses no assunto. Realizada nova eleição municipal, retornara ao poder novamente o partido político que havia governado Marau por um longo período.

Até então, minha jornada de trabalho constituía-se de 20 horas semanais. Surgiu, então, o convite para atuar junto a uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino que passava a ser implementada no município. O referido trabalho seria desenvolvido no turno da noite em uma comunidade vizinha e envolveria adultos de toda a região. Minha função consistia em desenvolver atividades preparatórias à realização de provas de comprovação da suplência do ensino médio e do nível de conclusão do ensino fundamental. Para tanto, contava com o auxílio de apostilas que eram adquiridas pelos próprios alunos. Também fazia parte de minhas tarefas elaborar exercícios de fixação aos conteúdos propostos pelo material de ensino. Grande foi minha incerteza ao analisar o convite, questionava-me se daria conta da responsabilidade. Resolvi aceitar a proposta e rumei para a cidade de Porto Alegre, a fim de participar de um curso de capacitação.

Quase no mesmo período surgiu a possibilidade de cursar a graduação em Pedagogia. As atividades universitárias seriam desenvolvidas em regime especial, concentrando-se nos finais de semana e no período de férias, fator este que possibilitava que eu continuasse a realizar meu trabalho docente nos dois estabelecimentos de ensino. Parti para a graduação com sentimento de euforia. Estava concretizando um sonho há muito tempo acalentado. Também esperava encontrar resposta para as dúvidas cada vez mais profundas, as quais permeavam meu ser docente.

O entusiasmo com os estudos e também com o novo trabalho fez com que minhas atenções fossem divididas, e, por consequência, penso que a qualidade de meu trabalho na escola multisseriada foi afetada. Aliado a esse fato, a referida escola passou a receber alunos vindos da periferia urbana da cidade. Eles vinham trabalhar como funcionários em famílias da comunidade que se dedicavam à pecuária leiteira. Um deles, inclusive, teve a sua guarda

assumida por uma dessas famílias, já que se encontrava abrigado em uma instituição social que acolhia crianças cuja tutela era retirada da família.

Como estes provinham de um meio social marcado pela desestrutura familiar, pela privação financeira, pelo abandono, e nele haviam vivenciado experiências onde as condições de vida e de sobrevivência lhe exigiam assumir uma postura de resistência, podia-se dizer que estes alunos, em alguns aspectos eram “adultos em corpos de crianças”. Buscando uma melhor compreensão desta realidade, tão distante daquela que eu e meus alunos vivíamos, a encontrei em trabalho realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GESPE), o qual, no período de 1997 a 2000, realizou pesquisa sobre a educação fundamental em um contexto de periferia urbana, tendo por objetivo compreender as situações que se produzem no dia-a-dia nas escolas deste meio social. Estas situações, segundo Dickel (2011), são resultantes das condições de vida de boa parte do contingente das famílias por estas escolas atendidas. Estas condições chegam à escola através dos alunos oriundos destas famílias e podem ser pontualmente traduzidas em: precárias condições de acesso aos serviços de saúde e à higiene, alimentação insuficiente, abandono e omissão por parte da família e do estado, pouca intervenção de adultos no desenvolvimento das crianças, restrições e violência impostas pelo adulto, enfim, privações e injustiças de todas as ordens.

Essa realidade obriga as crianças a recriarem diariamente estratégias de sobrevivência, as quais nem sempre são devidamente interpretadas e compreendidas pela escola. Estas aprendizagens, ações e reações, se analisadas à luz dos fundamentos teóricos,

permitem a nós tão distantes da dureza de seus dias e tão próximos das contradições que os produzem, sermos tocados pelas condições de vida das crianças, pelo modo como elas compreendem sua vida, pelos sentidos reconstruídos na busca por um lugar ao mundo (DICKEL, 2011, p. 4).

Meus outros alunos, moradores da comunidade, tinham um modo de vida que lhes permitia ter acesso a bens de consumo e ao atendimento de muitas de suas necessidades. Eram provenientes de famílias nucleares tradicionais e viviam a infância em todas as suas possibilidades e encantos. Posso dizer, que estes dois grupos de alunos eram muito diferentes em suas percepções e concepções de mundo, “os mesmos não partilhavam o modo de vida e pensamento que construímos, negociamos, institucionalizamos e que, por fim, acaba por se

chamar ‘realidade’” (BRUNER, 2001, p.89). Sendo assim, vivenciamos um verdadeiro choque de realidades.

Os alunos vindos do meio urbano passaram a ser alvo de exclusão não só por parte dos colegas como, também, por parte de suas famílias. Oriundos de um meio social onde a violência fazia parte de seu cotidiano, os mesmos passaram a reagir com agressividade e ameaças a essa situação e a seus colegas da comunidade local. A reação dos pais foi imediata; eles exigiram que as famílias responsáveis por estes alunos tomassem as devidas providências. Dividida entre minha responsabilidade como professora em promover o respeito e a aceitação da diversidade e a compreensão das atitudes dos pais enquanto promotores da proteção e defesa de seus filhos, entrei em crise.

Minhas verdades, que norteavam o meu ser pessoal e profissional, pareciam não ser mais tão sólidas. A teoria crítica, tão bem descrita nas disciplinas teóricas de minha graduação, não encontrava sustentação na realidade prática de minha escola. Solicitei o afastamento de minhas atividades profissionais através de um atestado médico. Durante uma quinzena procurei restabelecer meu equilíbrio físico e emocional.

Retornando ao trabalho procurei, pouco a pouco, reorganizar o meu mundo. Os pais de um aluno da comunidade, em virtude dos problemas ocorridos, pediram a transferência do menino para outra escola e, ao final do ano letivo, os alunos do meio urbano retornaram às suas origens. Esse desfecho fez nascer em mim um forte sentimento de frustração: a escola não havia conseguido promover a aceitação, tampouco a interação entre culturas diferentes. Comecei a observar meu contexto e as minhas práticas com um novo olhar, passei também a questionar valores e ações que, até então, julgava justos e certos. Através da reflexão necessitei, novamente, ressignificar meu fazer pedagógico, pois, segundo Benincá (2010, p.87): “A compreensão do mundo configura-se na consciência. O processo reflexivo pode modificar a compreensão do mundo já existente”.

Paralelo a esse processo, continuei por um ano e meio realizando meu trabalho no curso de suplência, trabalho este que era extremamente gratificante. Construí fortes laços afetivos com os alunos, muitos dos quais com idades bem superiores à minha e que viam nesta oportunidade de estudo a concretização de projetos de vida. Ao final desse período, a referida turma encerrou suas atividades e eu fui convidada para exercer a função de direção em uma escola de outra comunidade vizinha, que abrigava alunos oriundos do processo de nucleação, que a esta altura atingira quase a totalidade das escolas até então existentes na região. Essa escola oferecia o ensino fundamental completo e funcionava somente no turno da

manhã, o que possibilitava que eu continuasse desenvolvendo minhas atividades na escola multisseriada à tarde.

Continuava meu curso de graduação em Pedagogia e iniciava o contato com as disciplinas práticas, as chamadas didáticas, nas quais deveríamos construir nosso fazer pedagógico baseadas na teoria que havíamos estudado na fase inicial de nosso curso. Meus filhos eram agora também meus alunos, como estavam passando pelo período de alfabetização foram minhas “cobaias” na realização de trabalhos e experimentos práticos. Minhas atividades como gestora constituíam-se em permanentes desafios, os quais procurava equacionar através da instrumentalização adquirida na graduação. Gerir um grupo relativamente grande de alunos e mais de uma dezena de professores, intermediar conflitos, negociar ações, promover um direcionamento crítico ao fazer educativo, interagir com pais de alunos e manter a escola ligada à cultura e a vida das comunidades eram elementos presentes em minha pauta diária de trabalho. No enfrentamento deles buscava a compreensão da realidade através dos fundamentos da Sociologia, Filosofia, Psicologia e Didática, estudados no curso de graduação. Contava também com o auxílio da Secretária de Educação do município na época, pessoa de excepcionais qualidades humanas e profissionais, a qual contava também com uma eficiente equipe de assessores, os quais me auxiliavam em todas as necessidades desde pequenos reparos na parte física da escola até a intervenção em conflitos e dificuldades surgidos na comunidade escolar. Foi nesse período que, sob a orientação da professora Rosa Maria Bernardi, da UPF, cursei a disciplina de Prática de Ensino na Escola de 2º Grau I, na qual realizaria minha primeira experiência prática dentro do curso.

A referida atividade seria efetivada em grupos abrangendo alunas de um mesmo município, e, de acordo com nossas afinidades, nos reunimos em um grupo composto por cinco alunas de Marau. Ainda durante as explanações iniciais de nossa professora, manifestei o desejo de investigar a prática desenvolvida nas escolas multisseriadas rurais, tema que foi aceito pelas minhas colegas de grupo, sendo que uma delas também atuava como docente junto a uma dessas escolas. Durante a elaboração do trabalho e a partir das reflexões suscitadas pelo mesmo, tive a oportunidade de analisar mais profundamente meu trabalho docente e levantar questionamentos acerca do mesmo.

No grupo, delimitamos como objeto de nossa investigação, as relações afetivas e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da escola em questão. Sob o título “A afetividade na escola multisseriada: mães ou educadoras?” desenvolvemos nosso projeto de estágio. O mesmo previa a realização de três encontros, realizados dentro do espaço cedido pela SME quando da realização das reuniões pedagógicas mensais com as professoras que

atuavam nas escolas multisseriadas rurais. Assim, aplicamos nossa pesquisa com um grupo de 13 professoras que no ano de 2001 eram regentes nestas escolas. As dimensões da temática a serem debatidas abrangiam um resgate histórico do surgimento e da trajetória das escolas multisseriadas, a análise de seu papel no contexto atual, uma investigação das práticas pedagógicas desenvolvidas neste tipo de escolas, o reconhecimento do envolvimento afetivo surgido em tal contexto e seus reflexos no processo formativo dos educandos, bem como uma autorreflexão crítica visando um possível redimensionamento da prática pedagógica. Como metodologia propúnhamos textos a serem lidos e debatidos, troca de experiências e posterior sistematização através de variadas técnicas. Estas, sem dúvida eram pretensões bastante ousadas se levarmos em conta o tempo disponível para os encontros e a profundidade do trabalho pretendido. Estávamos trabalhando com um grupo de professoras as quais conduziam seu fazer pedagógico a partir de certezas a muito consolidadas, certezas provenientes da consciência prática, do senso comum. Certezas que só passariam a ser questionadas a partir de um processo permanente de reflexão e não apenas em alguns episódios, era o que estávamos propondo. Benincá e equipe de pesquisa nos esclarecem:

Se a reflexão não se constitui em método pedagógico, não tem garantia de continuidade e a tendência é a de interrupção no processo. Um processo reflexivo qualificado requer a existência de um grupo no qual as discussões ocorram sistematicamente e à luz de princípios teóricos (2010, p.88).

Durante a efetivação do projeto percebemos que estas professoras sentiram-se valorizadas dentro do trabalho que desempenhavam, porém, o questionamento sobre a prática, elemento que pretendíamos fomentar, foi pouco efetivado por elas. Na época, apesar de termos consciência das implicações do senso comum, ainda não compreendíamos sua profundidade e a maneira como ele se constitui. Hoje, investigando o senso comum e seus movimentos de resistência, encontro em Benincá (2010, p.239) a afirmação de que "o senso comum resiste à transformação por razões de segurança". Essa segurança provinha da confiança que tinham em seu fazer, o qual não se mostrava como algo necessário de ser redimensionamento.

Por dois anos equilibrei as funções de estudante, docente e gestora. Depois disso, devido à troca dos dirigentes municipais, uma nova equipe foi designada para gerir a educação no município e eu fui afastada da função de direção. A mesma se constitui nos

chamados cargos de confiança, os quais são indicados pela sigla partidária que dirige o município. Então, no princípio de 2002, fui designada para exercer as atividades junto a uma escola de educação infantil localizada na periferia urbana da sede do município. Novamente foi necessária a troca de turno de trabalho: trabalharia na escola multisseriada pela manhã e à tarde atuaria nesse novo contexto.

A área de atuação docente pela qual nutria grande afinidade sempre foi a alfabetização. Dessa forma, a atuação junto à educação infantil me foi, de certa forma, frustrante. A concepção de educação tida à época não considerava esta importante modalidade de ensino como parte integrante e fundamental para o processo de alfabetização. Compactuando com essa concepção, naquele ambiente, eu me sentia mais uma cuidadora do que uma professora. Ao buscar fundamentação para a análise desse momento, encontrei em Bragagnolo (2004), que investiga a aquisição da linguagem escrita na educação infantil, informações que dão conta de que o surgimento de instituições que atendiam a primeira fase da infância, então denominadas creches, está atrelado ao assistencialismo e à necessidade de as crianças serem cuidadas enquanto suas mães desempenham atividades no mercado de trabalho.

Acreditava-se que, tendo um local que atendesse sua prole, os resultados do trabalho dessas mães seriam mais satisfatórios. Assim destaca a autora:

De certa forma e com muito pesar, temos de reconhecer que, na trajetória da educação da infância, em grande parte das vezes, a educação não foi considerada como necessidade. Exemplo disso é o fato de as creches serem usadas como ajustes de trabalho, ou seja, por haver um caráter ideológico na maternidade, entendia-se que, quanto melhor a criança fosse assistida, melhor a mãe se sentiria e isso aumentaria a produção (BRAGAGNOLO, 2004, p.30).

Sendo assim, além do assistir e do cuidar, era importante que essas instituições garantissem um dos elementos mais básicos do instinto materno: a proteção. Bragagnolo (2004, p.33), então, afirma que nelas “havia um caráter assistencial-protetoral: alimentar, cuidar da higiene e da segurança física”. Ao percorrer, com seus estudos, a trajetória da institucionalização da educação infantil no Brasil, Bragagnolo (2004) destaca que foi somente no final do século XX, com a promulgação da Constituição de 1988, que foi conferida à educação infantil um caráter educativo, buscando, assim, romper com o assistencialismo que

foi marca desta modalidade de ensino. Porém, muitos resquícios dessas marcas ainda se mantêm.

Permaneci por um ano atuando naquela escola e, no limiar do ano seguinte, devido a dificuldades no transporte escolar, foi-me oferecida a possibilidade de trabalho em outra escola do meio rural, sendo esta localizada na mesma comunidade onde eu já havia exercido minhas funções docentes junto à turma de suplência. Aceitei a proposta de trabalho e voltei a direcionar meu fazer à alfabetização; atuaria agora em uma turma multisseriada composta por alunos do jardim e da pré-escola. A realidade de trabalho era bastante semelhante àquela exercida na escola multisseriada e, sendo assim, desenvolvi minha docência por vários anos.

Este foi, de certa forma, um período de reencantamento pela escola multisseriada. Naquela escola estava institucionalizado um verdadeiro ambiente de ensino e aprendizagem, diferentemente do que era por mim sentido na escola de educação infantil. Procurei trazer para este ambiente, experiências educativas desenvolvidas na escola multisseriada e que ali também, com suas devidas adaptações, poderiam ser realizadas. A participação dos pais na vida escolar de seus filhos era satisfatória e o fazer escolar envolvia a comunidade.

Transcorridos três anos da conclusão da graduação, surgiu a oportunidade de ingresso em um curso de especialização. O convite chegou até mim através de minhas ex-colegas da graduação, pois a maior parte delas estava inscrita para o referido curso. O mesmo seria ofertado na modalidade a distância e oferecia inúmeras comodidades: duração de 18 meses, custos módicos, encontros semanais em teleaulas e a possibilidade de elaboração do trabalho final em duplas ou trios. Mesmo tendo consciência de que nesta modalidade de ensino talvez o aproveitamento não fosse o ideal, mas como já havia desenvolvido atividades docentes junto à EJA e me identificado com o trabalho, me inscrevi. O curso estava dividido em dois períodos: o inicial era constituído de estudos comuns a todos os inscritos e o seguinte era dividido de acordo com as especificidades escolhidas pelos candidatos. Porém, como eram poucos os candidatos, a turma não foi constituída.

Desta forma tive que realizar uma nova opção de curso e dentre os oferecidos escolhi o de gestão do trabalho pedagógico. Opção esta também escolhida por minha primeira colega de trabalho na escola multisseriada. Então, juntas desenvolvemos um projeto de pesquisa que investigava a relação entre gestão escolar e efetivação do projeto político pedagógico.

Sobre o curso posso afirmar que o material de apoio pedagógico que recebíamos era de ótima qualidade, bem como as indicações de aprofundamento das temáticas que eram estudadas. Sobre a produção do trabalho final (monografia), o mesmo se constituiu em uma experiência significativa. Apesar de já ter passado pela graduação, esta era minha primeira

experiência envolvendo a pesquisa acadêmica. A construção do referencial teórico, a pesquisa de campo e o confronto e análise entre ambos me fez compreender que um estudo acadêmico só tem relevância se embasado teoricamente, que apenas a experiência e o levantamento de indicativos são insuficientes para compreender uma dada realidade. Também foi uma oportunidade de contato com leituras mais adensadas, as quais exigiam maior reflexão e aprofundamento. Os resultados alcançados com tal pesquisa nos indicaram que havíamos percorrido uma parte do trajeto, e assim chegando a algumas conclusões, porém, estas abriam caminho a novas indagações, comprovando assim a dinâmica do processo formativo.

Tendo concluído o curso de especialização e, através deste, a oportunidade de elaboração e sistematização de um estudo acadêmico mais formal, novamente começou a brotar em mim a vontade de dar continuidade à minha formação. Nesta época, embora de forma ainda bastante elementar, tinha consciência da necessidade da formação permanente. Porém, devido ao fato de minha filha menor estar com apenas quatro anos de idade, precisei adiar por cinco anos a volta aos bancos acadêmicos.

Naquele intervalo de tempo procurava preencher meu tempo vago com trabalhos manuais, cursos variados promovidos pela SME e outros promovidos por outras instituições aos quais eu mesma buscava. Também mantinha o hábito da leitura, agora mais aprimorado com leituras de alguns livros que me haviam sido indicados durante a especialização. Nessa época minha filha menor passou a ser minha aluna na escola multisseriada e já na pré-escola passou a desenvolver a leitura com fluência, prática pela qual ela demonstrava ter muito gosto.

Meu ingresso no Mestrado deu-se a partir do reencontro com uma ex-professora da graduação em pedagogia: Adriana Dickel. Pessoa com a qual havia muito me identificado, porém, há muito tempo sem contato. Procurei esta professora no final de 2008 e lhe expus minhas ideias, as quais dariam início à elaboração de minha proposta de pesquisa a ser apresentada no processo seletivo que se realizaria no inverno de 2009. Por sugestão desta professora, também cursaria uma disciplina como aluna especial no Mestrado em Educação da UPF no primeiro semestre de 2009.

Finalizei 2008 com este planejamento em mente. Porém, no início de 2009 vários acontecimentos vieram a transformar minha vida tanto no aspecto pessoal como no profissional. O primeiro deles relacionado à minha mãe, que em um curto período teve agravados vários problemas de saúde, os quais culminaram com o seu falecimento em maio daquele ano. O outro se deu na decisão do poder público municipal em nuclear as últimas

cinco escolas multisseriadas rurais do município de Marau, entre estas a escola na qual eu atuara por quase duas décadas.

Apesar disso, ingressei no curso de mestrado em educação como aluna especial e cursei a disciplina teoria histórico-cultural e processos pedagógicos ministrada pela professora Neiva Ignês Grando. Também participei do processo seletivo de ingresso ao mestrado, obtendo aprovação, porém, decidi não cursá-lo naquele momento.

Uma das experiências mais marcantes de minha trajetória docente, após a nucleação da escola multisseriada se constituiu na docência seriada no meio urbano. Lembro de minha decepção com esta modalidade de ensino quando, pelo período de um ano letivo, exerci minhas atividades docentes junto a uma turma de alunos que cursavam o segundo ano do ensino fundamental. Buscava de todas as formas cativar meus alunos para a aprendizagem, porém, apenas com uma pequena parcela deles obtinha os resultados que esperava. Buscava ajuda das famílias no processo de alfabetização, mas nem sempre era compreendida. Procurava na experiência da escola multisseriada práticas que pudessem tornar estes alunos também ávidos leitores e escritores, porém, não era a totalidade deles que era atingida.

Da direção da escola e dos demais colegas recebia comentários de apoio: “Adri, aqui é assim mesmo, você precisa se acostumar”. O final do ano letivo se aproximava, em minha mente um único pensamento: “Eu não havia dado certo na escola urbana”. O que mantinha meu ânimo era a escola polo rural na qual eu trabalhava no turno inverso com alunos da pré-escola e do 1º ano. Finalizava o ano letivo com praticamente 100% dos alunos do 1º ano tendo consolidado a fase inicial do processo de alfabetização.

O que diferenciava um grupo do outro? Por que eu não havia conseguido obter o resultado almejado, também na escola urbana?

Chegado o final do ano letivo, alguns ajustes no quadro funcional da escola urbana precisavam ser feitos. Como eu havia sido a última professora a entrar na escola, deveria agora ser a primeira a sair, visto que o quadro de professores diminuiria no ano seguinte. Algumas opções foram dadas, dentre elas a escola de educação especial, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Marau (APAE). APAE, por que não? Uma pessoa que sempre havia se julgado tão imperfeita, porque não conviver com seus pares, pessoas igualmente imperfeitas? Fiz uma entrevista inicial e combinamos que eu faria uma experiência de três meses, depois disso voltaríamos a conversar. Mal sabia a surpresa que a vida a mim reservara.

Já nos primeiros dias de aula, minha identificação com estes alunos foi total. Eles eram tão meigos e carinhosos, pareciam tão felizes mesmo tendo tantas limitações, ali eu era tão

útil e necessária. Resultado: antes mesmo de concluídos os três meses de experiência eu já trabalhava 40 horas nesta escola. O gosto pela atividade docente voltou com todo o ímpeto e o desejo de retornar ao mestrado também, agora sinalizado com a possibilidade de relacionar o meu projeto de pesquisa à inclusão, processo pelo qual havia tido contato através de algumas leituras e também de minha experiência de trabalho. Então resolvi cursar mais uma disciplina como aluna especial e tentar novamente o processo seletivo no inverno daquele ano.

Matriculei-me na disciplina de ética e educação com o professor Angelo Vitório Censi, área pelo qual nutria interesse e que já tinha algumas leituras prévias. Também me preparei para um novo processo seletivo, não modificando em nada meu projeto inicial, apenas a data. Desta vez, além de conseguir a aprovação em terceiro lugar em minha linha de pesquisa, também recebi o benefício de uma bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Apesar de minha satisfação inicial, comecei a questionar-me intimamente se era digna de tal privilégio, se fazia jus à expectativa que havia sido em mim depositada, se não decepcionaria minha família, meus colegas e principalmente minha orientadora, pessoa do mais elevado grau de estima de minha parte.

Minha proposta inicial era a de realizar a pesquisa com alunos egressos de escolas multisseriadas, bem como com seus familiares. Analisaria o impacto que a escolarização neste tipo de escola havia lançado em suas trajetórias de vida. Outra possibilidade, também, apontada no referencial teórico de minha proposta inicial de pesquisa poderia direcionar meu trabalho no sentido de vislumbrar os impactos que o processo de nucleação causa na cultura das comunidades e na própria cultura dos habitantes do campo.

Eu havia decidido cursar, neste primeiro semestre do mestrado, 17 créditos, meu objetivo era o de liberar-me nos semestres seguintes para dedicação quase que exclusiva à minha pesquisa. Porém, a sobrecarga de tarefas e o nível de exigência das mesmas fizeram com que eu passasse a questionar se era realmente aquilo que buscava no mestrado. Será que não estava buscando, mais uma vez, a resposta para meus conflitos internos, no externo? Mais uma vez em minha vida estava em crise e começava a questionar meus propósitos e objetivos.

No auge da crise, meu único pensamento era: será que desta vez não tinha ido realmente longe demais? Como uma pessoa tão limitada poderia algum dia ter pensado em ser mestranda, ainda mais mestranda bolsista da CAPES? A única solução coerente parecia ser a minha desistência.

Infinita foi a paciência da orientadora em ouvir-me com minhas angústias e ansiedades. Em sua imensa sensibilidade, ela percebeu, bem antes de mim, que nesta crise

estava se abrindo o caminho para a pesquisa. Qual era minha maior incerteza, maior dúvida, senão a compreensão de mim mesma enquanto pessoa e enquanto profissional? Sua sugestão, que a princípio pareceu-me bastante estranha era que eu analisasse a prática das escolas multisseriadas a partir de minha própria trajetória, da narrativa de minha autobiografia.

A fim de que compreendesse melhor sua sugestão, a orientadora indicou-me algumas leituras: Roseli Aparecida Cação Fontana que em sua obra: “Como nos tornamos professoras?” fez-me entender que me constituí professora não como uma profissão/missão a qual segui com abnegação, impulsionada apenas pelo voluntarismo e pelo gosto de trabalhar com crianças. Partilhando com ela reflexões, percebi que o fato de ter seguido esta profissão pode ter sido por acaso, mas que logo constatei que se realmente quisesse ser uma razoável professora deveria esmerar-me em minha formação.

Também li por diversas vezes a produção de uma colega do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (GEPALFA), a professora alfabetizadora, agora mestre Adriana Filippi. A leitura deste texto, tão leve e agradável de ser lido, deixou-me encantada. Nunca havia pensado que coisas tão íntimas pudessem ser escritas em uma dissertação. Esta constatação libertou-me para a escrita de minha própria história.

Ao ler o português António Nóvoa e as obras por ele organizadas: “Profissão Professor” e “Vidas de Professor” tomei conhecimento de que foi aproximadamente na metade da década de 1980 que as narrativas de vida de professores passaram a ganhar destaque nos meios acadêmicos e tiveram o mérito de “recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (NÓVOA, 1992, p.15). Também entendi que o ato de narrarmos possibilita que entendamos a nós mesmos a aos outros.

Por iniciativa própria busquei mais uma vez a produção extremamente exigente do professor João Carlos Tedesco em sua obra “Memória e cultura: o coletivo, o individual, a oralidade e fragmentos de memórias de nonos”, obra que adquiri diretamente de suas mãos ainda em 2002 e que, por diversas vezes, tentei ler sem obter muita compreensão, mas desta vez, com os horizontes um pouco mais amplos, comecei a entender as profundas imbricações tecidas entre memória e cultura. Foi também através da leitura de Tedesco que busquei Ecléa Bosi em seu “Memória e sociedade: lembranças de velhos” e constatei que “Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1987, p.17).

Por indicação de minha orientadora, li alguns textos em língua espanhola. Idioma este, em meu ponto de vista, muito semelhante à língua italiana que é plenamente compreensível a quem teve o privilégio de conviver com descendentes de imigrantes italianos e que, apesar de

não falar com fluência o *talian* (dialeto vêneto), compreendia perfeitamente este peculiar linguajar, muito semelhante ao espanhol gramatical. Os textos indicados em língua espanhola eram organizados por Jorge Larrosa, na obra “*Deja-me que te cuentes; ensayos sobre narrativa y educación*”, a qual relata que o narrar é um ato peculiar do ser humano, pois não existe vida sem narração. Também argumenta ele que o texto narrativo possibilita a construção de uma cumplicidade, uma relação íntima entre escritor e leitor. Cito aqui apenas algumas, das inúmeras leituras realizadas, as quais me permitiram reconstruir minha trajetória pessoal e profissional e passar a entender melhor a mim mesma, a situação atual de minha profissão e os possíveis caminhos viáveis à minha emancipação enquanto pessoa, enquanto docente.

2.3 Como num caleidoscópio: as mudanças na escola pela ação e pelo olhar da professora em formação

O ano de 1990 marcou meu ingresso no quadro do magistério público municipal de Marau, atuando na regência de uma escola rural multisseriada. Por meio de pesquisa bibliográfica constatei que esse tipo de escola, tendo sua expansão observada a partir das décadas primeiras do século XX, foi, durante um longo período, responsável pelo acesso de grande parcela da população brasileira à leitura, à escrita e a noções das operações matemáticas básicas. Com esse propósito, foram construídas centenas de escolas na zona rural de vários estados brasileiros. Elas eram construídas em madeira e em geral possuíam apenas uma sala onde um mesmo professor ministrava aulas para toda a clientela escolar, caracterizando-se assim uma classe multisseriada. Como docentes, foram recrutados moradores das próprias comunidades rurais, aqueles que possuíam um maior grau de instrução e se dispusessem ao ofício (QUADROS, 2002). Com este indicativo, percebo que a preocupação governamental era apenas de instituir física e geograficamente as escolas, sem um maior interesse com o tipo e a qualidade da educação que seria ministrado nelas. Alheia a esse contexto mais amplo, estava eu em sala de aula, com minha primeira turma, em minha primeira experiência como educadora. As expressões dos envolvidos neste marco inicial podem ser visualizadas na Figura 2.



Figura 2 - Minha primeira experiência como educadora, minha primeira turma
 Fonte: Álbum de fotografias da autora (1990).

O contexto da escola onde iniciei minhas atividades era constituído, quase que em sua totalidade, de famílias descendentes de imigrantes italianos que haviam colonizado a região onde hoje está o município de Marau. Essas famílias depositavam grande expectativa na escola, pois acreditavam que um ensino de qualidade estava estreitamente relacionado ao sucesso econômico e ao prestígio social, bem como possibilitava o afastamento das atividades braçais do campo que exigiam grande esforço físico. Como comentei anteriormente, nesse caso, também se vê uma grande influência da cultura local no direcionamento de vida seguido por essas famílias, visto que a cultura dá forma à mente humana e possibilita que, além de construir uma visão de mundo, o sujeito construa uma visão de si mesmo e de suas possibilidades (BRUNER, 2001). A cultura não age apenas de maneira informal em contextos aleatórios. Na transmissão de suas regras e normas ela faz uso de instituições que a regulamentam e formalizam. Uma destas instituições é a família. Era comum ouvir os pais manifestarem o desejo que seus filhos tivessem acesso à escolarização e assim também à possibilidade de uma vida melhor que a sua. Constatamos que este indicativo de valorização da escola tem raízes históricas dentro da tradição e cultura dos descendentes de imigrantes italianos.

Mário Maestri (2000, p.92), em estudo sobre a imigração italiana no Rio Grande do Sul, aponta-nos que “a imigração mostrou interesse e reivindicou a abertura de escolas”. Porém, “premiada pela falta de professores capazes e pela carência de recursos, boa parte da

primeira geração ítalo-gaúcha cresceu analfabeta sem que isso tenha sido alternativa querida” (MAESTRI, 2000, p.94).

Penso que, de certa forma, eu própria percorri esse caminho e busquei os sonhos acalentados por minha mãe. Detentora de hábitos nada comuns na cultura na qual estávamos inseridos, ela cultivava o gosto pela leitura e o apreço pela cultura em geral. Oriunda de uma família numerosa e que havia privilegiado apenas aos filhos mais novos o direito ao estudo, minha mãe almejava para os seus próprios filhos o trajeto que ela própria não havia conseguido percorrer. Lembro várias vezes de ouvi-la dizer que não se importava passar por qualquer necessidade, por maior que fosse, desde que seus filhos pudessem estudar.

As famílias das quais meus alunos eram oriundos praticavam a agricultura familiar e a policultura em pequenas áreas de terras onde todos eram proprietários. A comunidade organizava-se em torno de forte tradição religiosa, a qual é característica da cultura italiana. Aspectos, como a vida em coletividade, a solidariedade e o trabalho eram extremamente valorizados. Percebia-se certa reserva em relação a famílias que não ostentassem um sobrenome que denotasse vínculo com a descendência italiana. Eram vistas como não detentoras de valores morais e maneiras de viver adequados e tidos como ideais e corretos. Parte de minha própria família, de origem portuguesa, era vista, por alguns dessa forma.

Meu trabalho, ao ingressar, vinha a substituir o desenvolvido por uma professora residente na comunidade, a qual havia se aposentado recentemente. Além do trabalho docente, também era minha responsabilidade preparar a merenda, realizar a limpeza do prédio e cultivar a horta existente ao lado da unidade escolar, como bem podemos observar pela Figura 3.



Figura 3 - O contexto escolar: a escola, o parque, a horta, a comunidade
 Fonte: Álbum de fotografias da autora (1990).

Costumava intercalar as aulas com o preparo da merenda escolar. No recreio, enquanto alguns meninos e meninas jogavam futebol e outros brincavam no parquinho da escola, eu organizava a cozinha e os utensílios utilizados no preparo e consumo da merenda. Lembro que havia uma grande resistência por parte dos alunos em consumir os alimentos fornecidos pelo setor de merenda escolar da municipalidade, da mesma forma em aceitar material escolar distribuído gratuitamente. Era comum ouvir, nas reuniões de pais, falas que denotavam o descontentamento com qualquer relação que pudesse ser estabelecida entre a comunidade/famílias/alunos e a carência financeira ou necessidade de auxílio.

Do mesmo modo que na realidade em que vivíamos, toda a zona rural do município de Marau era dividida em comunidades. Na sede de cada uma delas: a igreja, o salão comunitário, o cemitério e a escola. Na época, éramos em torno de setenta professores que atendiam a igual número de escolas multisseriadas. Quantidade esta ainda bastante considerável visto que, em estudos comparativos, a população do município de Marau, a partir do final da década de 1960, passou a apresentar um permanente decréscimo populacional na zona rural e, ao mesmo tempo, um progressivo aumento no número de habitantes na zona urbana.

Estes são os dados: em 1969, 18,58% da população de Marau viviam na zona urbana e 81,42%, na zona rural (DISARZ, 1972, s/p). Já em 2010, os dados demonstram uma realidade bem diferente: 86,78% da população daquele município é urbana e apenas 13,22%, é rural (IBGE apud MARAU, 2012, p.33).

Como trabalhava apenas em um turno e residia próximo da escola, dedicava o outro turno ao preparo das aulas e à organização da escola. Para isto contava com a ajuda de minhas primas, que também eram minhas alunas. Meus alunos, no turno inverso ao que estavam em aula, auxiliavam seus pais nos trabalhos que eram desenvolvidos nas propriedades rurais. Denotando clara distinção de gênero, era hábito os meninos envolverem-se com os pais em atividades relacionadas ao preparo e cultivo da terra e as meninas aos afazeres domésticos, à ordenha do gado leiteiro e também à aprendizagem de trabalhos manuais como crochê, tricô e bordado. Porém, diariamente, as famílias reservavam um tempo para que seus filhos realizassem as tarefas que eram dadas como tema de casa. Com frequência, à noite, recebia em minha casa telefonemas (funcionava na comunidade um sistema de telefonia através de ramais) de pais solicitando orientações e explicações sobre como auxiliar seus filhos na realização das tarefas encaminhadas.

A análise deste indicativo levou-me a buscar estudos que tematizam as influências da participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Então, encontrei em Lahire (2004, p. 334) estudos que corroboram o que ocorria com as famílias das crianças atendidas pela escola. Segundo ele,

o tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir. [...] os pais têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos 'sair-se' melhor do que eles.

Ao analisar a afirmação do autor, destaco que as deduções que conduzem ao mito da omissão parental não encontravam sustentação na realidade vivida por mim como professora de classe multisseriada. Lembro que era muito raro um aluno deixar de realizar as tarefas de tema de casa e de contar com o auxílio dos pais na realização das mesmas. Assim como também era total a participação dos pais em reuniões e nos demais eventos promovidos pela escola. Observo que família e escola desempenhavam seus papéis em consonância,

procurando fortalecer-se mutuamente e estabelecer certa continuidade entre as exigências feitas às crianças em um e em outro espaço.

Nos estudos de Lopes (2011), que em sua dissertação de mestrado investiga o capital cultural da criança na aprendizagem da linguagem escrita, encontrei a afirmação de que “as famílias ocupam um papel significativo na vida escolar de seus filhos, o qual não pode ser rejeitado, pois influenciam o comportamento e o desempenho escolar dos filhos” (LOPES, 2011, p.58). Dessa forma, compreendi que os satisfatórios resultados, observados nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola multisseriada, deviam-se em muito à ativa participação da família na vida escolar de seus filhos.

Como já mencionei, durante o percurso do mestrado e da realização dos estudos propostos por suas disciplinas, investiguei a prática educativa da Escola da Ponte de Portugal. Este estudo permitiu-me analisar a partir de outro ponto de vista minha prática no ensino multisseriado. Tal experiência remeteu-me à ideia de um caleidoscópio, objeto cilíndrico em cujo fundo há fragmentos móveis de vidro coloridos, os quais, ao se refletirem sobre um jogo de espelhos dispostos de forma longitudinal, produzem um sem número de combinações de imagens. Então, construindo uma analogia entre esse objeto e o que ocorreu entre a narrativa de minha experiência docente e o estudo da proposta educativa da Escola da Ponte, tive por meio desta a oportunidade de projetar sobre outra experiência educativa os fundamentos de minha prática e da organização da escola na qual eu atuara. Era como se, no caleidoscópio em movimento, entre aproximações e entrelaçamentos, a realidade vivida e narrada se desdobrasse e com isso lhe fosse permitido um melhor entendimento.

Através desses estudos, constatei que na proposta de trabalho da Escola da Ponte a família também exerce papel fundamental. Ao ler e analisar os escritos da professora Cláudia Sueli Rodrigues Santa Rosa, a qual investiga os elementos matriciais que contribuem para a efetivação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola da Ponte, encontrei a afirmação de que “a família é um dos pilares que sustenta a proposta educativa” (SANTA ROSA, 2008, p.212).

Segundo a autora, a participação da família se dá na forma de engajamento e comprometimento: “não se trata das famílias participarem de reuniões apenas para serem comunicadas dos acontecimentos da escola e sim de uma práxis mais abrangente” (SANTA ROSA, 2008, p. 213). Essa práxis se traduz no permanente diálogo entre família e escola, num trabalho construído lado a lado, que resulta na participação e na efetivação das aprendizagens. O envolvimento e a participação deram-se a partir da conquista, por parte da escola, do respeito e da confiança das famílias em função do trabalho que realizam.

Aproximadamente no mesmo período em que iniciei minhas atividades na docência da escola multisseriada, instaurou-se um processo que iria trazer profundas transformações no cenário da escolarização no meio rural. Tratava-se da nucleação das escolas multisseriadas rurais ou escolas do campo.

Uma das raízes desse processo encontra-se alicerçada na transferência da responsabilidade pela educação fundamental aos governos municipais através do processo de municipalização da educação pública, reflexo da descentralização político-administrativa prevista na Constituição Federal de 1988, cujo preceito é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A partir de sua implantação da nova LDB, cabe aos municípios, principalmente, a oferta de educação infantil e de ensino fundamental. Estes, tendo de assumir essa responsabilidade, passaram a buscar formas de adequação de seus orçamentos à nova demanda. A racionalização de gastos e a melhor operação dos recursos disponíveis fizeram com que a estrutura de oferta educacional fosse avaliada.

Nessa lógica, é preciso que cada escola atenda ao maior número de alunos com o menor número possível de professores. Os olhares públicos recaem, então, sobre as escolas localizadas na zona rural dos municípios, já bastante fragilizadas pelo fenômeno da migração populacional para as áreas urbanas e a conseqüente redução da população rural e do número de matrículas nas escolas rurais.

Compõe esse quadro, ainda, o fato de que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) preveja o repasse de verbas aos estabelecimentos de ensino vinculado ao número de alunos que nele registrem matrícula. Para as secretarias municipais de educação, uma escola que registre um reduzido número de alunos matriculados torna-se onerosa aos cofres municipais, já que não percebe recursos que cubram as despesas que elas produzem.

Assim, observam Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p.35), “a política tem sido a de estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo, sob a alegação de que são mais caras e tornam-se inviáveis”. Na lógica dos gestores educacionais, torna-se mais vantajoso concentrar um maior número de alunos em uma única escola e, assim, atrair maiores repasses financeiros.

Esse movimento produzido pela legislação encontrou, ainda, ecos nos interesses locais, como no caso do município de Marau. Recordo-me de encontros entre diversos representantes da classe docente da rede municipal do município, ocorridos no final da década de 1990 e que tinham por objetivo promover, de forma democrática, a elaboração do novo plano de carreira do magistério público municipal. Nessas ocasiões era comum ouvir-se por

parte do professorado apelos por uma remuneração mais elevada. A impossibilidade de viabilizar tal reivindicação encontrava justificativa no fato de o município, segundo os representantes da administração municipal, ter uma média considerada baixa na relação entre número de docentes e número de alunos. Lembro que, em certa ocasião, uma professora questionou-lhes sobre onde esse indicador era registrado, visto que nas turmas que conhecia essa disparidade não era constatada. A representante do poder público argumentou que tal situação era observada principalmente nas escolas da zona rural e, em especial, nas escolas unidocentes. Então, a professora imediatamente verbalizou o pensamento que certamente rondava a todos os presentes: “Vamos acabar com as escolinhas do interior!”.

Antes desse fato, desde princípios da década de 1990, em todo o Estado do Rio Grande do Sul, as escolas com classes multisseriadas passaram a ser nucleadas. Esse processo prevê que as referidas escolas encerrem suas atividades e que seus alunos e professores sejam alocados em escolas-núcleo, localizadas no meio urbano ou na sede de distritos da zona rural, de acordo com as possibilidades e a facilidade de acesso.

Em nível local, o projeto de nucleação de escolas multisseriadas, implantado timidamente no início da década de 1990 no município de Marau, teve continuidade a passos lentos, porém, decisivos. Neste período, inúmeras escolas de comunidades vizinhas à minha, as quais contavam com reduzido número de alunos, foram nucleadas. Seus alunos e professores eram alocados em escolas-núcleo no meio rural (pequena parcela) ou em escolas localizadas na periferia urbana da sede do município (grande maioria).

A escola na qual eu atuava também passou a ser cogitada como alvo da nucleação. Porém, a reação dos pais dos alunos e da comunidade em geral foi imediata. Exigiam que a escola fosse mantida e apresentavam sólidos argumentos para que isto acontecesse: o ensino ministrado atendia aos seus anseios e a escola era parte da vida da comunidade; se ela encerrasse suas atividades parte da história local também seria encerrada. Tal manifestação indicava certa percepção de que o processo que se instalava na região, em que as comunidades rurais e sua população viam suas escolas sendo fechadas, levava com elas parte da cultura e da identidade local. Não querendo se indispor com a comunidade e aceitando os argumentos que eram expostos, a administração municipal reconsiderou seu planejamento inicial e manteve a escola em funcionamento.

As crianças das escolas nucleadas passaram a frequentar escolas, urbanas ou rurais, que possivelmente ministravam um ensino padronizado, sem levar em conta a cultura e o contexto dos quais esses alunos são oriundos. Defendendo a identidade da cultura rural e uma educação de qualidade para o campo, Arroyo, Caldart e Molina (2009, p.14) propõem:

Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, a Ciência e a tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas que também contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das autoimagens e identidades da diversidade que compõem hoje o povo brasileiro do campo.

O final da década de 1990 também foi marco na busca dos docentes por titulação. Entre os professores das escolas multisseriadas ainda existentes passou-se a perceber um maior interesse e a procura por cursos de graduação visto que, em sua maioria, eram portadores apenas de titulação em nível de Ensino Médio. Esse comportamento em certa medida também foi alavancado pela profusão de cursos a distância, os quais acenavam para a obtenção de diplomas universitários em reduzidos períodos de tempo e com baixo custo. Além disso, as exigências legais pela qualificação em nível superior foram se tornando cada vez mais contundentes na voz dos gestores educacionais.

A exemplo de muitos outros colegas, também busquei a graduação em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo, e, na metade da primeira década de 2000, o curso de especialização em nível lato sensu.

Essas etapas do processo de formação profissional vieram a agregar maior fundamentação teórica à minha prática e ao meu fazer pedagógico. Este fazer, era constituído por práticas mais significativas, as quais primavam pelo envolvimento do aluno e de sua cultura na construção do conhecimento. Embora nesta época meu conhecimento teórico acerca de Vigotski e da teoria sociocultural fosse ainda restrito, eu já compreendia que a aprendizagem escolar é um processo social que contribui para o desenvolvimento humano, que acontece mediante situações organizadas intencionalmente e nas relações estabelecidas entre o indivíduo e os elementos presentes no meio que o cerca, outros indivíduos e a cultura (VIGOTSKI, 2007).

Buscava organizar o meu trabalho em torno de situações didáticas intencionais que levassem em conta o conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e procurava criar situações de interação entre meus alunos, em que os menores aprendessem com os maiores. Uma aula multisseriada proporciona que todos, independentemente da idade, tenham acesso a informações, dados e conceitos, e, desta forma, evoluam no processo de construção de conhecimentos. Cabe destacar que este elemento, o de interação entre alunos de séries diferentes, não é possibilitado pela escola seriada, privando-os de experiências muito importantes de aprendizagem mútua.

No caleidoscópio, pelo olhar em movimento, imagens ampliam-se permitindo seu desvelamento. Recordar e relatar elementos constitutivos da prática da escola multisseriada fazem-me perceber significativa semelhança deste contexto com o da Escola da Ponte de Portugal.

Pacheco (2008) destaca a ajuda mútua, a cooperação e a solidariedade como elementos centrais da proposta de trabalho da Escola. Segundo o autor, esses valores se traduzem especialmente no respeito, na aceitação e no intercâmbio entre os diferentes, assim como na dinâmica da metodologia central da proposta educativa a qual se prevê que todo o fazer pedagógico seja desenvolvido em grupos de trabalho. Para a formação desses grupos respeita-se o princípio da heterogeneidade. Alunos de diferentes idades e em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo estão envolvidos em grupos responsáveis por diferentes projetos e tarefas.

Nessa direção, Jerome Bruner (2001, p.30) aponta que “uma das propostas mais radicais que surgiram a partir da abordagem cultural-psicológica à educação é que a sala de aula seja reconcebida exatamente como este tipo de subcomunidades de aprendizes mútuos”, ou seja, “um lugar onde, entre outras coisas, os indivíduos que estão aprendendo se ajudam a aprender, cada qual de acordo com suas habilidades” (Id., *ibid.*, p.29). A referida proposta não reduz o papel do professor, apenas o redimensiona, assim como parte do princípio de que a autoconfiança, o discernimento e a habilidade de trabalhar satisfatoriamente em grupo são competências que não são adquiridas em um regime de transmissão de “mão única” (BRUNER, 2001).

O caleidoscópio, em sua dança do movimento, aproxima, entrelaça, propicia o aprofundamento. A singularidade dos contextos, tanto da Escola da Ponte como da prática das escolas multisseriadas, pode dar a ver características da constituição de “subcomunidades de aprendizes mútuos”. Uma dessas características está relacionada a uma concepção de professor, agora não mais posicionado como único detentor e transmissor do saber. Nessa dinâmica, as ações docentes devem prover recursos que viabilizem a mediação entre o aluno e o conhecimento. Pacheco (2008) nos esclarece como essa relação se dá na prática da Escola da Ponte.

Segundo o autor, em sua proposta, a Escola concebe que o papel do professor assume novas e desafiadoras faces que podem ser traduzidas em duas palavras: estímulo e organização. O professor está permanentemente à disposição dos alunos. Ele não elabora os tradicionais planos de aula, mas deve estar preparado para, de forma interdisciplinar, auxiliar os alunos a executar os seus planos individuais de estudo. Instigando sua curiosidade e

organizando caminhos, os professores auxiliam os alunos a encontrar suas respostas e a transformar a informação em conhecimento, de forma autônoma e crítica.

Nesse processo, as relações de solidariedade, afeto e entreaajuda são amplamente incentivadas e vivenciadas. Alunos e professores constroem relações de confiança e cumplicidade, as quais se constituem em mecanismos de reequilíbrio da afetividade dos alunos e possibilitam maior fortalecimento no relacionamento entre esses sujeitos, fator que contribui positivamente no processo de construção da aprendizagem. Para ilustrar, Pacheco comenta a existência de uma “Caixinha dos Segredos”, onde as crianças depositam recados quando querem conversar em particular com algum professor.

Ainda à luz das proposições acerca das “subcomunidades de aprendizes mútuos” (BRUNER, 2001), pode-se dizer que, a escola multisseriada, constitui-se de um grupo com tais características, onde todos podem aprender com todos, auxiliando-se mutuamente. Nesse sentido, vem à memória um fato ocorrido em um dos últimos anos de docência na escola multisseriada. Ao iniciar as explicações sobre um novo conteúdo aos alunos da 4ª série, fui interrompida pela aluna Maiara que disse: “Profe, isto aí eu já sei. Lembro de quando você ensinou para os alunos da 4ª série no ano passado”. Em um ambiente multisséries, a aprendizagem ocorre mesmo sem a intervenção intencional do professor.

Na segunda metade da primeira década de 2000, as escolas multisseriadas rurais do município de Marau estavam reduzidas ao número de cinco. Em um movimento de resistência, promovíamos encontros e integrações, os quais recebiam total apoio das assessoras municipais de educação. As mesmas continuavam a promover mensalmente reuniões pedagógicas, nas quais algum tipo de assessoria ainda era prestado.

Porém, ano a ano, observávamos o nosso número de alunos ser reduzido. Diversas eram as causas: mudanças na estrutura familiar com acentuada redução no número de filhos por casal, o êxodo rural, a preferência pela vida urbana, a mecanização acentuada nos processos de cultivo e de produção agrícola, o desemprego de trabalhadores rurais.

Em janeiro de 2009, estando no período de férias, recebi um telefonema de alerta de um amigo que trabalhava na SME de Marau. Minha escola, assim como as outras quatro escolas multisseriadas que ainda restavam na zona rural do município, seria nucleada. A informação me foi confirmada poucos dias após por um telefonema de uma colega : “Adri, o pessoal da secretaria veio fazer uma reunião com a comunidade. Eles não deixaram nem nós falarmos. Disseram que a escola está fechada e que eu e as crianças vamos para escolas da cidade”.

Chegara o momento que todos nós saberíamos que chegaria, mas que havíamos procurado adiar o máximo possível. Dias depois, também eu recebi o temido telefonema: por ordem da SME eu deveria convocar os pais dos alunos para uma reunião.

Algum tempo depois, soube que a comunidade de Nossa Senhora do Carmo seria a última das cinco comunidades a receber a delegação do poder público municipal conforme decreto que consta no Anexo A. Tenho a certeza de que todos sabiam que seria no Carmo o maior foco de resistência. De fato, na noite marcada para a reunião, cada parte havia preparado o seu arsenal de defesa: a comunidade reunindo toda a sua liderança e até um vereador da oposição; o poder público representado pelo prefeito, vice-prefeito, secretária de educação e toda a sua equipe de assessores. Após um destilar de farpas de ambos os lados, o inevitável: a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Duque de Caxias seria nucleada. Aos pais dos alunos foi concedido o direito de escolherem em que escola seus filhos iriam agora estudar: em escolas urbanas ou em uma escola-polo situada no interior do município de Marau. A mim, foi prometida a lotação em uma boa escola urbana, que me fosse de fácil acesso.

Comunicada a decisão, recorri ao abraço confortante de meu marido, fiel companheiro em todos os momentos. Também recebi a solidariedade de toda a comunidade e dos pais dos alunos. Na memória, o registro fotográfico da última turma (Figura 4).



Figura 4 - Minha última turma na escola multisseriada EMEF Duque de Caxias
Fonte: Álbum de fotografias da autora (2008).

Em meu coração e mente restaram para sempre as lembranças e os inúmeros aprendizados e, no reconhecimento da comunidade, o acalanto. Já havia se tornado tradição na comunidade as festas que eram organizadas para marcar a passagem do dia das mães e do dia dos pais. Tais comemorações eram bastante aguardadas, pois nestas ocasiões, após a celebração religiosa na igreja da comunidade e antes do jantar ou almoço festivo, os alunos da escola, organizados por mim, realizavam suas apresentações e homenagens, que variavam entre pequenas peças teatrais, mensagens e canções, bem como entrega de presentes confeccionados por eles mesmos. Essas apresentações emocionavam a todos. Exemplo disso foi a comemoração realizada em agosto de 2004, em que cada aluno leu uma poesia produzida a partir dos gostos e individualidades de seu pai. Em maio de 2009, mesmo a escola tendo encerrado suas atividades, a tradição foi mantida. Eu e minha família fomos convidados a participar das festividades. Grande foi minha surpresa ao ser alvo de uma emocionante homenagem.

Na Figura 5, as palavras da ministra de eucaristia, Gema Confortin Perin, que, em nome da comunidade, se pronunciou. Também recebi o abraço de muitos ex-alunos e de seus familiares. Das mãos de minha última turma de alunos vieram flores e um álbum fotográfico no qual estava afixada uma mensagem de agradecimento e uma montagem fotográfica representando um momento ímpar: um encontro com o escritor Ziraldo realizado em abril de 2008, no qual ele autografa uma releitura de sua obra “O menino maluquinho”, realizada pela turma.

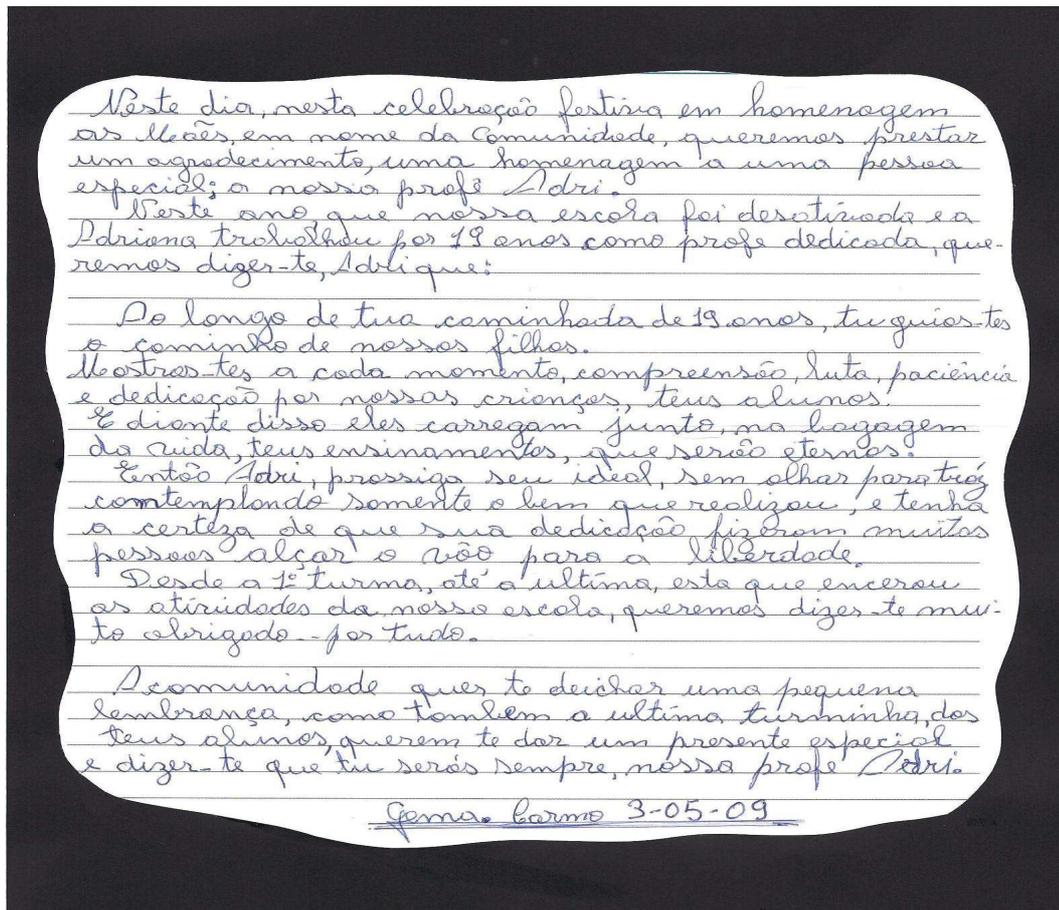


Figura 5 - Carta de reconhecimento e agradecimento da comunidade
Fonte: Álbum de fotografias da autora (2008).

Mas a revolta com as decisões administrativas se manifestou alguns dias após essas comemorações, quando um semanário local trouxe, como manchete de capa, a notícia da nucleação das últimas cinco escolas multisseriadas rurais de Marau. Ilustrando a notícia uma fotografia da nossa escola. A reportagem do interior do jornal apresenta partes de uma entrevista concedida pela Secretária de Educação, na qual afirmava que “os alunos seriam locados em escolas com possibilidades pedagógicas maiores, onde o trabalho seria realizado por séries, visando o desenvolvimento de competências e habilidades próprias de cada turma” (REDE..., 2009, p.11). As declarações da referida secretária, deixaram-me indignada: Em que se baseava para afirmar tal coisa? A que experiência pedagógica se referia para insinuar que o ensino feito na escola multisseriada não desenvolvia de “competências e habilidades” nas crianças? Coloquei-me no lugar de tantas professoras e professores, que haviam doado suas vidas às suas comunidades e suas escolas e agora eram assim descartados.

Era preciso que algo fosse feito, era preciso que eu fizesse algo, por mim e por meus colegas. Mas quais seriam meus argumentos? Em que me basearia? Nas trajetórias de muitos ex-alunos de escolas multisseriadas? Em uma experiência pedagógica que era considerada como insatisfatória pelo poder público? Tudo me parecia era muito vago, muito pontual. Era preciso ir em busca de referências que me ajudassem a responder a estas questões e comprovar que as escolas multisseriadas tinham seu valor e que eram berço de um ensino de qualidade.

O ingresso no mestrado se constituía na busca de respostas a estas e a outras questões ainda mais profundas: quais as consequências da nucleação para os sujeitos envolvidos, de forma especial, para os alunos? E para a comunidade rural? E para a cultura do campo, seus modos de vida e de compreensão da realidade?

Em estudos preliminares sobre a nucleação das escolas do campo, constatei que o primeiro impacto que se acha por bem considerar é o cultural, iniciando-se pela relação família e escola na qual ocorria, como manifestei anteriormente, uma troca mútua de sentidos e propósitos. Tal situação era propiciada, muitas vezes, pelo fato do contexto de vida do professor e do aluno e sua família serem o mesmo, pois, geralmente, o professor residia com sua família na própria comunidade onde atuava.

Além disso, segundo Gnigler (s.d., s/p), a nucleação das escolas afeta não somente “a identidade cultural das crianças interioranas atingidas com as reformas em estudo”, mas “toda a história educacional acumulada durante tantos anos nas instituições de ensino do interior”, a qual tende a desaparecer. Além disso, altera-se o modo de organização da comunidade, uma vez que a escola “não servia apenas como local para educação de seus filhos, mas também como ponto de encontro para discussão de assuntos afetos ao interesse da coletividade local” (GNIGLER, s.d., s/p).

Outra questão que merece entendimento é a questão de identidade. A identidade de um grupo, de um povo, de um indivíduo é dada por suas peculiaridades, suas especificidades. O artigo 28 da Lei nº. 9.394/96 faz referência a uma educação diferenciada para o campo, prova do reconhecimento de uma cultura rural. Com a nucleação, o aluno saído do contexto rural tem na figura do professor um ser distante e desvinculado de sua realidade, cultura e meio de vida. Sai de um local que lhe é natural, onde tem suas raízes, para outro indicado por critérios de conveniência da administração municipal, no qual se aproxima de valores e perspectivas de outros grupos culturais.

De acordo com Gnigler (s.d., s/p), um dos reflexos da nucleação se dá “sobre a identidade cultural das crianças interioranas e no tocante”, podendo provocar, até mesmo, o

êxodo rural dos jovens em face do seu afastamento prematuro das lides do campo. Reflexão semelhante é expressa por Tedesco (2001, p.94), ao considerar que a saída dos jovens do meio rural “e o estudo na cidade os faz perder o gosto pela roça, reduz a possibilidade de visualizar uma genealogia temporal futura de continuidade no empreendimento secular agrícola”. Ou seja, o deslocamento do aluno do campo para o espaço urbano, no chamado processo de nucleação, o faz, dentre outras consequências, alterar a identidade cultural.

Percebemos que é intrínseca a relação cultural com a relação de produção de conhecimento, ou seja, da educação; assim, essa relação pode ser construída, desconstruída, trabalhada, tematizada, mas jamais rompida, como num passe de mágica. É neste sentido que me pergunto: em que momento, na escola urbana, se contempla a cultura rural? Em que momento se perguntou à comunidade rural sobre sua vontade de ir à cidade estudar? O processo de nucleação foi imposto, mas não necessariamente aceito pelas comunidades rurais. A vontade política e as necessidades do sistema administrativo se sobressaíram em detrimento das necessidades e desejos da coletividade rural.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade que envolve a atividade docente na atualidade tem revelado a necessidade de o educador buscar meios que o instrumentalizem no enfrentamento dos desafios que lhe são impostos diariamente. Sentindo esta necessidade e acreditando que esta instrumentalização se dá através de um processo permanente de formação, percorri um determinado trajeto em minha constituição profissional. Reconstruir esta trajetória e fazer dela objeto de pesquisa quando da realização do mestrado, oportunizou-me a reflexão e um entendimento mais aprofundado deste percurso. Possibilitou-me, também, perceber e analisar as influências objetivas e subjetivas do meio cultural e os reflexos destas na construção de minha prática docente.

Várias razões, além da exposta acima, motivaram este estudo, dentre as quais destaco: o desejo de reconstruir a experiência como educadora em um contexto bastante singular: a escola multisseriada rural; a busca da compreensão da eficiência das situações de aprendizagem propiciada pela dinâmica da realidade multisséries; e, ainda, compreender esta experiência educativa através do olhar da proposta desenvolvida na Escola da Ponte de Portugal, realidades estas que em muitos aspectos se assemelham.

O eixo condutor desta pesquisa pode ser sintetizado nos seguintes questionamentos: quais as relações que se estabeleceram entre a constituição como pessoa e minha prática profissional? Como eu, professora, pessoa, sujeito histórico, social e cultural, interagia, moldava e me deixava moldar no universo multisseriado rural, contexto de inúmeras e profundas relações?

A metodologia utilizada nesta reconstrução constituiu-se na narrativa pontual de momentos significativos de minha formação pessoal e profissional. Tal proposta de trabalho possibilitou-me compreender que me tornei professora não por aspiração ou sonho, mas pelas circunstâncias e oportunidades surgidas no meio social onde vivia. Meu ingresso na atividade docente foi marcado fortemente pela concepção de escola construída em minha experiência como aluna. Por este viés, conceituava a escola como instituição social onde o professor era o detentor do saber e do poder, da ordem e da disciplina. Foi nesse ambiente que ingressei com certo receio e apreensão e no qual algumas das experiências que vivenciei vieram a reforçar aquela visão prévia: ao aluno cabia, apenas, reproduzir o que lhe era transmitido, assim como ser disciplinado e obediente.

No decorrer de minha atuação como professora, os embates com a realidade e os desafios dela surgidos fizeram-me perceber que a atividade docente é acima de tudo opção, e que, a partir do momento que decidi por segui-la, tinha consciência que deveria fazê-lo com comprometimento. E o caminho que escolhi para isto foi o da busca constante pela formação e aprimoramento.

Porém, a trajetória que reconstruí demonstrou que não fui imune à cultura da qual era oriunda. Em meu fazer agreguei elementos de minha constituição como pessoa, tais como o gosto pela leitura e a valorização da aprendizagem escolar, os quais repercutiram na construção de minha prática educativa antes mesmo da formação acadêmica me indicar sua relevância. Assim, ao contrário do que acreditava no princípio de minha atuação docente, o processo de aprendizagem não tem início com o ingresso da criança na escola. As vivências e interações propiciadas pelo meio social e pela cultura, os elementos valorizados pela família, entre outros, são estímulos os quais permitem aprendizagens. É função da escola dar continuidade a este processo considerando esse já construído.

Passei, também, a perceber na aprendizagem características indicativas de que ela é um processo interativo que acontece não apenas em ambientes e situações intencionais. Percebi, dessa forma, a importância do contato e das trocas que acontecem entre os alunos. Situações concretas indicaram-me que, na realidade, não se constroem aprendizagens inteiramente novas; elas sempre partem de um conhecimento prévio já construído, assim como esta nova construção servirá de base para elaborações futuras.

Da mesma forma não fui imune à cultura da comunidade na qual a escola estava inserida. Penso que, no princípio, deixei-me moldar pelos desejos, expectativas e interesses que eram em mim depositados, até mesmo no intuito de manter relações harmônicas com as famílias e a comunidade. Porém, à medida que a formação acadêmica ampliou minha percepção da realidade, passei a assumir novos posicionamentos e o conceito de educação que passei a defender nem sempre foi condizente com as prescrições culturais destas famílias. O olhar mais abrangente e a consciência de que uma dada situação pode ser analisada com base em diversos pontos de vista foram elementos fundamentais neste redimensionamento. Entendi então, que a escola, além da função para com a construção do conhecimento, tem o compromisso com a ética social que ultrapassa as crenças de contextos culturais específicos.

Com a fundamentação adquirida no processo de formação fui introduzindo modificações em meu fazer pedagógico. Estas modificações estavam alicerçadas não mais naquela concepção inicial de escola, mas em uma concepção de escola que a vê como uma instituição social, formada por sujeitos sociais (alunos, professores, famílias, comunidade,

entre outros) na qual desenvolvem-se processos de ensino e aprendizagem, influenciados pelas características trazidas por esses sujeitos do contexto social e pela cultura na qual esta instituição está imersa.

Sobre o ensino multisseriado e a realidade específica onde minha experiência foi desenvolvida, percebeu-se que as expectativas e a valorização dada pela família à escola repercutiam positivamente no desempenho dos alunos. A escola mantinha com a família uma relação de parceria, onde o trabalho desenvolvido por uma instituição recebia respaldo da outra. Para estas famílias, a escola representava trajeto obrigatório na busca da evolução pessoal e profissional. Concebida dessa forma, queriam proporcionar a seus filhos oportunidades que eles próprios não haviam tido e, também, a possibilidade de seguir um modo de vida menos exigente do ponto de vista físico. Não queriam que os filhos enfrentassem as dificuldades que haviam tido em suas vidas. Enfim, percebia-se forte influência da cultura na relação família e escola. Era como se, pela escolarização, as famílias esperassem libertar seus filhos de elementos que, deixados ao fluxo natural, seriam herdados por eles, mas que eram por elas rejeitados.

Além da sólida relação com a família, destacaram-se em nossa pesquisa outros elementos que diferenciam o ensino multisseriado de outras modalidades de escolarização. Dentre estes destaque: a constituição de um ambiente estimulador; a convivência entre alunos de idades diferentes, que cria condições para que uns aprendam com os outros, através da troca de saberes e do auxílio mútuo. A dinâmica multisséries também possibilita uma maior flexibilidade nos tempos para o desenvolvimento da aprendizagem, pois, tendo o professor a possibilidade de acompanhar os mesmos alunos no decorrer de vários anos da escolarização, pode inferir em quais aspectos o aluno avançou e onde são necessários novos investimentos.

Quanto ao processo de nucleação das escolas do campo, acredito que seja irreversível nas realidades onde já foi efetivado. Porém, deve ser alvo de debate e análise mais profunda em contextos onde a escola do campo ainda se faz presente. É preciso dar oportunidades de escolha aos sujeitos envolvidos e mais que isto, é preciso dar condições de permanência das escolas do campo com a efetivação de um ensino de qualidade. Qualidade esta não importada do meio urbano, mas construída a partir dos anseios e da realidade onde ela seja desenvolvida.

Considerando, assim, que o aluno do campo possui uma maneira de viver e representar o mundo que difere da do aluno urbano, a nucleação afasta os sujeitos de seus contextos históricos e produz (ou produzirá) fortes impactos culturais e de identidade neles mesmos, em suas famílias e nas comunidades rurais.

A nucleação das escolas do campo encerra um importante capítulo na história da educação brasileira. As exigências do contexto atual impõem uma nova proposta de ensino e a formação permanente do corpo docente, elementos estes ainda precários e insuficientes na maior parte da zona rural brasileira. No entanto, não são somente estas as causas da deflagração do processo em questão. A análise crítica, num primeiro olhar, nos aponta que os elementos levados em conta neste processo foram os econômicos e não os relacionados a avanços significativos na aprendizagem. A legislação vigente dá mostras de que, muito mais que para qualificar o ensino, a nucleação se deu como forma de realocação de recursos públicos, por meio da diminuição de custos e de recursos humanos com o fechamento de escolas rurais.

Desse modo, a partir das ideias expostas neste estudo, permito-me inferir que a nucleação, para ser compreendida e compor-se em um capítulo da história da educação no Brasil, ainda merece consideração e pesquisa, aparecendo, no momento, como um fenômeno inacabado que, longe de ser uma evolução da educação brasileira em busca de qualidade, é uma questão de conflito que requer olhar e escuta especiais.

O presente trabalho suscitou em mim novos questionamentos, os quais podem vir a constituir-se em temáticas para futuros estudos. O evento da nucleação das escolas multisseriadas rurais, pode ser visto como uma das características de um processo mais amplo e complexo que é o da urbanização do meio rural? A progressiva eliminação da cultura rural e a universalização da cultura urbana se manifestam, principalmente, na maneira de ser e viver, de interpretar a realidade e de interagir com ela. O aluno do campo que vai à cidade estudar traz do meio urbano sua visão de mundo, o que acaba por influenciar sua família e o próprio meio onde ela vive. Estará, neste ponto, mais um indicativo de que nos encaminhamos para a universalização nos modos de vida? Que interesses sustentariam este fenômeno?

A análise da metodologia desenvolvida em ambientes multisséries pode dar a ver possibilidades de enfrentamento aos desafios enfrentados pela escola seriada na atualidade, ambiente para o qual convergem indivíduos tão diversos. Essa diversidade se manifesta não apenas na bagagem cultural, mas principalmente no grau de desenvolvimento da aprendizagem, nos interesses e necessidades. Uma metodologia que proporcione um ambiente de trocas entre os alunos pode vir a constituir-se em uma eficiente forma de enfrentamento dessa realidade. Na interação entre pares, nas trocas e no auxílio mútuo, as escolas podem criar espaços que contribuam para o desenvolvimento de todos. A adoção dessa metodologia requer professores preparados e que concebam a aprendizagem como um processo a ser

construído de maneira individual, mas como produto do coletivo, da ação e da interação entre pares.

A busca por referenciais que me auxiliassem a compreender com maior profundidade a dinâmica multisséries levou-me a pesquisar a proposta de trabalho da Escola da Ponte. Neste estudo, apurei que, em muitos aspectos, ela se aproxima do trabalho que pode ser desenvolvido na escola multisseriada, sendo os de maior destaque: a forte parceria construída entre família e escola, o fortalecimento das relações construídas entre professor e aluno, o redimensionamento das ações docentes e a possibilidade de construção de aprendizagens na interação entre pares. Nos dois formatos de escola, o professor pode atuar na mediação e na organização do processo de aprendizagem, instigando a curiosidade e interferindo quando o aluno solicita ajuda, respondendo e encaminhando as suas perguntas e principalmente motivando e estimulando a construção do conhecimento. A ajuda mútua e a troca de saberes são elementos fundamentais no ensino multisséries. Eles abrem caminho para a formação de valores como o respeito, a aceitação e o intercâmbio entre os diferentes. As ações dos alunos e sua efetiva participação na construção da aprendizagem fazem com que os conhecimentos prévios de que são portadores, ao ingressarem na escola, sejam ressignificados, respaldados ou transformados pelo acesso ao conhecimento cientificamente elaborado. Nestas propostas de trabalho, a escola é espaço acolhedor partilhado por todos: local de encontro, ação, interação, vida e cultura. Ambiente de estímulo à cooperação, autonomia e democracia.

A escolha da narrativa como instrumento metodológico possibilitou-me reconstruir, compreender, significar e ressignificar meu processo de formação e minha trajetória de vida. Hoje, analisando este percurso de um ponto de vista que me permite visualizar os fatos com mais clareza, percebo que a contestação, embora velada, sempre fez parte de minha personalidade. Esta, aliada ao sentimento de insatisfação que sempre me acompanhou, fizeram com que fugisse dos ditames da cultura e do percurso que de mim era esperado. Desta forma, posso concluir que me constituí professora pela cultura e apesar da cultura. Em uma tensão permanente entre as expectativas em mim depositadas e os caminhos que eu própria escolhi trilhar. Sou produto dos valores que fui construindo e desconstruindo. A cultura por vezes me aprisionou. Tê-la compreendido possibilitou-me a libertação.

REFERÊNCIAS

ARNAUS, Remei. *Voces que cuentan y que interpretam: Reflexiones em torno a la autoria narrativa em uma investigación etnográfica*. In.: LARROSA, Jorge et. al. *Deja-me que te cuentes: ensaios sobre narrativas y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p.61-78.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Apresentação*. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-18.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma educação do campo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.65-86.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENINCÁ, Elli e grupo de pesquisa. Prática pedagógica, uma questão de método. In.: BENINCÁ, Elli. *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Seleção e organização: Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2010. p.77-91.

BENINCÁ, Elli. O senso comum e suas articulações de resistência aos processos de transformação. In.: BENINCÁ, Elli. *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Seleção e organização: Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2010. p.235-254.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BRAGAGNOLO, Adriana. *A aquisição da linguagem escrita na educação infantil: concepções presentes nos meios acadêmicos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2004.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COOK-GUMPERZ, Jenny. A construção social da alfabetização. In. COOK-GUMPERZ, Jenny e col. *A construção social da alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 13-54.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

- DICKEL, Adriana. O mundo das crianças invade a escola: entre diálogos e enfrentamentos. *Revista Espaço Pedagógico - Educação e Linguagem*, Passo Fundo, v. 18, n.1, p.38-49, 2011.
- DISARZ, Alberto. *Marau ontem e hoje*. Caxias do Sul, 1972.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo"* (Texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 19-63.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Como nos tornamos professoras?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- GNIGLER, Miguel L. *O processo de nucleação das escolas isoladas*. [doutrinas do Ministério Público do Rio Grande do Sul]. Disponível em: <<http://cnpq.mp.rs.gov.br/infancia>>. Acesso em: 10 dez. 2010.
- GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- KREMER, Adriana. *Debulhando a pinha: educação, desenraizamento e o processo educacional dos sujeitos do campo no município de Bom Retiro/SC*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages/SC, 2007.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares, as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

LOPES, Andrea de Mello. *O capital cultural da criança da criança na aprendizagem da linguagem escrita*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

MAESTRI, Mário. *Os senhores da serra: a colonização italiana no Rio Grande do Sul (1875-1914)*. Passo Fundo: UPF, 2000.

MARAU 2020. *Agenda de planejamento estratégico 2020*. (Projeto coordenado pela Prefeitura Municipal de Marau, Faculdade da Associação Brasileira de Educação (FABE) e Associação Comercial e Industrial de Marau (ACIM)). Marau: Critério, 2012.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

MICHAELS, Sarah. Apresentações narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos da primeira série. In.: COOK-GUMPERZ, Jenny e col. *A construção social da alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 103-126.

MÜHL, Eldon Henrique. Educação, práxis e ressignificação: reflexões introdutórias. In.: BENINCÁ, Elli. *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Seleção e organização: Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2010. p.9-14.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

PACHECO, José. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In.: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Prefácio Rui Canário. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p. 47-62.

QUADROS, Claudemir de. *As Brizoletas cobrindo o Rio Grande durante o governo de Leonel Brizola (1959 – 1963)*. Santa Maria: UFSM, 2002.

REDE municipal de ensino passa por mudanças. *Jornal A Folha Regional*, Marau, a.XII, ed.630, p. 11, 28 jan. 2009.

ROGOFF, Bárbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSA, Maria da Conceição de Carvalho. *A escrita dos professores: instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica*. In.: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Prefácio Rui Canário. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p.261 -276.

SANTA ROSA, Cláudia Sueli Rodrigues. *Fazer a ponte para a escola de todos (as)*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN,

2008. Disponível em: <http://bdt.d.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_arquivos/9/TDE-2008-07-23T052444Z-1271/Publico/ClaudiaSRSR.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEDESCO, João Carlos. *Memória e cultura: o coletivo, o individual, a oralidade e fragmentos de memórias de nonos*. Porto Alegre: EST Edições, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS

**ANEXO A - DECRETO DE FECHAMENTO DE ESCOLAS
MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE MARAU**

DECRETO Nº. 4.565, DE 17 DE FEVEREIRO DE 2009

*Cessam, por tempo indeterminado, as atividades das
Escolas Municipais de Ensino Fundamental.*

Prefeito Municipal de Marau, no uso das atribuições legais,

CONSIDERANDO, o número reduzido de alunos matriculados,

DECRETA:

Art. 1º Cessam, por tempo indeterminado, as atividades das seguintes
Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Marau abaixo relacionadas:

EMEF Carlos Gomes – Gramadinho

EMEF Duque de Caxias – Nossa Senhora do Carmo

EMEF Luiz João Marini – Santo Antonio do Planalto

EMEF Pedro Bordignon – São Brás – Linha 24

EMEF Prof. Valentino Nuncio – Posse Boa Vista

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE MARAU
Aos 17 dias do mês de fevereiro de 2009

REGISTRE-SE E PUBLIQUE-SE

VILMAR PERIN ZANCHIN
Prefeito Municipal de Marau

EDGAR CHIMENTO
Sec. Mun. de Administração e Fazenda

CIP – Catalogação na Publicação

- P445n Perin, Adriana Antunes
Narrativa autobiográfica da constituição profissional docente : as marcas de uma escola rural / Adriana Antunes Perin. – 2012.
77 f. : il. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2012.
Orientador: Professora Dra. Adriana Dickel.
1. Professores - Formação. 2. Classe multisseriada. 3. Educação rural - Marau (RS). I. Dickel, Adriana, orientadora.
II. Título.
- CDU: 371.13