

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
TECNOLÓGICO
COORDENADORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

CLAUDIA LUCI SCUSSEL

**CONSTITUINDO-SE PROFESSOR(A):
PERCURSOS, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DOCENTES
EM BENTO GONÇALVES (1930-1960)**

Caxias do Sul
2011

CLAUDIA LUCI SCUSSEL

**CONSTITUINDO-SE PROFESSOR(A):
PERCURSOS, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DOCENTES
EM BENTO GONÇALVES (1930-1960)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Terciane Ângela Luchese

Caxias do Sul
2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

S437c Scussel, Claudia Luci, 1966-
Constituindo-se professor(a) : percursos, histórias e memórias
docentes em Bento Gonçalves (1930-1960) / Claudia Luci Scussel. -
2011.
161 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Terciane Ângela Luchese.

1. Professores – Formação. 2. Ensino – Bento Gonçalves (RS). 3.
Educação – Rio Grande do Sul. I. Título.

CDU: 37-051

Índice para o catálogo sistemático:

- | | | |
|----------------------------------|--------------------------|-----------|
| 1. Professores – Formação | | 37-051 |
| 2. Ensino – Bento Gonçalves (RS) | 37(816.5BENTO GONÇALVES) | |
| 3. Educação – Rio Grande do Sul | | 37(816.5) |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Carvalho Rodrigues – CRB 10/1411

Ao meu pai Solpherino e à minha irmã Enerci, cujos ensinamentos não se findaram com a sua partida; eles permanecem vivos em mim. À minha mãe, exemplo de bondade e simplicidade.

AGRADECIMENTOS

À Terciane, carinhosamente “Terci”, orientadora desta dissertação, pela sua competência e precisão nos apontamentos que a direcionaram, mas, sobretudo, pelo acolhimento, confiança e amizade.

Aos professores(as) entrevistados(as), que prontamente acolheram o convite de protagonizar este estudo, disponibilizando suas histórias de vida como fios condutores do presente trabalho.

À Rose, minha irmã-amiga, irmã-companheira, irmã-apoio, irmã que se fez presente em toda a trajetória, ouvindo os desabafos, dando-me força no momento da fragilidade, acalentando a alegria de um final feliz.

À minha família, em especial a Vani, Eugenio, Letícia e Jorge, por acreditarem nas minhas possibilidades, na minha coragem e na minha determinação. À Neli e ao Cleimar pelos momentos agradáveis que vivenciamos.

À professora Jane, minha sempre mestra, por aplaudir minhas conquistas.

À professora Bernardete, pelo apoio e amizade presentes nesta caminhada.

Ao professor José Carlos Köche, pelas palavras de incentivo que me encorajaram a buscar novos desafios.

À professora Helena, pelo carinho e amizade compartilhada nesses anos.

Aos colegas e amigos, por dividirem conhecimentos, inquietações, alegrias...

À Júlia, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, por sua gentileza e disponibilidade em colaborar com suas informações e providências.

Ao Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira, na pessoa da Irmã Isaura Paviani, diretora, e Irmã Lourdes Maria Stefani, que gentilmente abriram o espaço da instituição para minhas buscas investigativas.

“[...] Ah! Se o mundo inteiro me pudesse ouvir
Tenho muito pra contar
Dizer que aprendi [...].”
(Tim Maia)

RESUMO

O presente trabalho estuda a história da formação docente a partir das práticas educativas vivenciadas por quatro professores(as) atuantes em sua carreira profissional no município de Bento Gonçalves(RS), enquanto alunos(as) das décadas de 1930 a 1960. Embasada no referencial teórico da História Cultural, utilizo Chartier, Foucault e as reflexões de Pesavento. A condução metodológica da pesquisa foi pautada na História Oral, tendo como referenciais Halbwachs, Alberti, Ferreira e Amado. Investigou-se, através de memórias e relatos autobiográficos, a relação existente entre as experiências pedagógicas vivenciadas na posição de alunos(as) e a sua prática em sala de aula enquanto professores(as). As narrativas de histórias de vida são consideradas essenciais para a compreensão dos processos de escolarização e da constituição de um ser/fazer docente que se inicia na condição de aluno(a). Este estudo trouxe presente o momento histórico dos anos de 1930 a 1960, pautados por práticas educativas alicerçadas nos ideais nacionalistas, os quais concebiam a ordem, a disciplina, o progresso e o civismo como os propulsores para uma Pátria unificada. Os resultados sinalizam que, apesar das distintas trajetórias de formação, as práticas educativas vivenciadas na posição de alunos(as) se mostraram semelhantes e influenciadoras das posturas assumidas em sala de aula, no momento em que se tornaram professores(as). Nas representações do “ser professor(a)” traduziu-se o sentimento de perdas que ocorreram com o passar do tempo com relação à visão simbólica da docência. Ficou evidenciada também a importância da disciplina e do respeito à autoridade do professor nos diferentes momentos pedagógicos, marca central desta pesquisa.

Palavras-chave: Histórias de vida. História da formação docente. Representações da docência. Disciplina.

ABSTRACT

This work discusses the history of teacher training based on the educational practices experienced by four teachers who worked in the municipality of Bento Gonçalves, state of Rio Grande do Sul, Brazil, when they were students in the decades of 1930 to 1960. It is based on Cultural History as its theoretical reference and authors such as Chartier, Foucault and Pesavento. In methodological terms the research project was guided by Oral History and made use of the writings of Halbwachs, Alberti, Ferreira and Amado. Through memories and autobiographical reports, the author investigates the relationship between the pedagogical experiences that the teachers had when they were students and their classroom practice as teachers. The narratives of life stories are seen as essential to understand the processes of schooling and the constitution of a professional identity and teaching practice that began when the teachers themselves were students. The author reconstructs the historical context of the '1930s through the '1960s. This period was characterized by educational practices based on nationalistic ideals, according to which discipline, progress and patriotism were the drivers towards a unified fatherland. The results show that, notwithstanding their different educational careers, the educational practices that the teachers experienced as students proved to be similar and influenced their attitudes in the classroom when they became teachers. Their representations of "being a teacher" expressed the losses they felt over time vis-à-vis their symbolic view of the teaching activity. The results include the central importance of discipline and respect for the teacher's authority in the various pedagogical moments discussed here.

Keywords: Life stories. History of teacher training. Representations of teaching. Discipline.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1: Matrícula e frequência nos estabelecimentos de ensino primário, na cidade de Bento Gonçalves, em 1932	28
Quadro 2: Matrícula e frequência nos estabelecimentos de ensino primário, na cidade de Bento Gonçalves, em 1934	29
Quadro 3: Número de grupos escolares e escolas isoladas Rio Grande do Sul, 1937-1942	36
Quadro 4: Escolas de formação de professores existentes em 1943 no Rio Grande do Sul	38

FIGURAS

Figura 1: Formatura da professora “P1”, Curso Ginásial, momento em que o pai, Sr. Eduardo, colocou em seu dedo o anel de formatura	55
Figura 2: De frente, da esquerda para a direita, o oitavo aluno é o Professor “P2”. Lembrança do dia 25/8/56. Posse da nova diretoria do Grêmio Estudantil “Duque de Caxias” da E.N.R. De Osório. “À querida mãezinha ofereço” (dedicatória do Professor “P2” à sua mãe)	60
Figura 3: Da esquerda para a direita: o professor “P2”, a namorada, hoje esposa “S.”, “P.C” e a professora “S.C”, Escola Normal Rural – Estância General Osório – Osório/RS, 1954	60
Figura 4: No centro da foto, o professor “P3”, na Cidade de Escorial, Espanha, ano de 1969, local onde realizou o curso de espiritualidade	66
Figura 5: “Ginásianas”, 1961	70

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
1 TECENDO HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO	23
1.1 PANORAMA HISTÓRICO DA CIDADE DE BENTO GONÇALVES ENTRE OS ANOS DE 1930 E 1960	23
1.2 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO GAÚCHA ENTRE OS ANOS DE 1930 E 1960	35
1.3 CARTOGRAFIAS HISTÓRICAS: O BRASIL ENTRE OS ANOS DE 1930 E 1960	40
1.4 CONTEXTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	47
2 DANDO VOZ AOS SUJEITOS DA PESQUISA	51
2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA: QUEM SÃO?	51
2.1.1 Professora “P1”	52
2.1.2 Professor “P2”	58
2.1.3 Professor “P3”	63
2.1.4 Professora “P4”	67
2.2 O SUJEITO E SUA FALA NA POSIÇÃO DE ALUNO(A)	72
2.2.1 Professora “P1”	72
2.2.2 Professor “P2”	77
2.2.3 Professor “P3”	81
2.2.4 Professora “P4”	86
2.3 O SUJEITO E SUA FALA NA POSIÇÃO DE PROFESSOR(A)	90
2.3.1 Professora “P1”	90
2.3.2 Professor “P2”	96
2.3.3 Professor “P3”	99
2.3.4 Professora “P4”	102
3 CONSTITUINDO-SE PROFESSOR(A): A TRAMA DAS VIVÊNCIAS	107
3.1 DO(A) ALUNO(A) AO(À) PROFESSOR(A): PENSANDO NOS INDÍCIOS DE PERMANÊNCIAS	109
3.1.1 O primeiro tecido: A disciplina vivenciada na escola	111
3.1.2 O segundo tecido: as representações do “ser professor(a)”	116
3.2 DO(A) ALUNO(A) AO(À) PROFESSOR(A): PENSANDO INDÍCIOS DE MUDANÇAS	122
3.2.1 O primeiro tecido: A relação entre professor(a) e aluno(a)	122
3.2.2 O segundo tecido: As práticas pedagógicas	129
3.2.2.1 Professora “P1”	129
3.2.2.2 Professor “P2”	133
3.2.2.3 Professor “P3”	136
3.2.2.4 Professora “P4”	139
3.3 OS FIOS QUE SUSTENTARAM A PRÁXIS DE “P1”, “P2”, “P3” e “P4”	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
OBRAS CONSULTADAS	148
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE A - QUESTÕES NORTEADORAS PARA OS(AS) PROFESSORES(AS) ENTREVISTADOS(AS)	159

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Montar, combinar, compor, revelar o detalhe, dar relevância ao secundário [...]. Do texto ao extratexto. (PESAVENTO, 2008, p. 65).

Atualmente muitos são os debates acerca da educação em suas diferentes dimensões e concepções, não apenas no Brasil, mas no mundo como um todo. Conceito histórico e polissêmico, a educação pode ser pensada a partir da legislação educacional brasileira, em atenção à LDB 9.394/96, quando sinaliza o seguinte em seu artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, LDB, 1996, p. 1).

Mas afinal, o que é educação? Etimologicamente, a palavra educação provém do latim “e-ducere, que significa conduzir – *ducere* – para fora – e. [...] Outros derivam ‘educação’ do latim educare, que assinalava a ação de formar, instruir, guiar”. (FULLAT, 1994, p. 20-21).

Paradoxalmente, estas duas definições denotam posturas distintas frente à educação. Se, por um lado, temos preceitos que fomentaram a “Escola Nova”, por outro, a “Escola Tradicional” se faz presente na forma como o educando é visto. Diante disso, questiono-me: é possível educar? Freire (1980, p. 79) afirma que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Este pensamento traduz o que o autor denomina “educação libertadora”, ou seja, a educação onde o educando é respeitado em sua identidade, história de vida e autonomia, sendo-lhe permitido descobrir-se como um ser histórico. Educador e educando compartilham conhecimentos, descobertas, vivências e sentimentos.

A educação vista por este viés vai ao encontro do pensamento de Dewey (1978, p. 31), o qual afirma que “educação é vida”. Se educação é vida, também é movimento e construção, num processo que acontece no social, a partir das experiências que temos. A experiência praticada nos permite diferentes relações

com o outro, e, ao mesmo tempo em que modificamos, estamos sendo modificados. Para Larrosa (2002, p. 21), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Diante disso, constato que educação e vida se entrelaçam numa dinâmica histórica, e nós somos seus protagonistas e não meros espectadores. Educação é processo, no qual marcas são inscritas, vestígios são deixados. Também ponto de chegada, onde acolhemos o que se apresenta e lhe damos lugar, tornando-nos sujeitos da experiência, sujeitos que no seu viver confrontarão hipóteses, discutirão verdades, percebendo-as, na visão de Dewey e de outros autores, como provisórias.

Direcionando o meu olhar para o professor, vejo que cabe a ele a tarefa de desafiar seu aluno – portador de desejos, conhecimentos, vontades e saberes prévios – a confrontar suas hipóteses com o mundo empírico, refletindo sobre a veracidade ou não das mesmas. Eis o que chamamos de aprendizagem significativa, aquela em que o educando, entendido como um ser ativo em seu processo educativo, estabelece relação entre o que é estudado e a sua vivência. Nessa trama, algumas palavras adquirem realce: postura reflexiva, autonomia, coletividade, consciência do inacabamento.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 2004, p. 54).

Pensar a educação a partir da inconclusão do ser humano me remete aos quatro pilares do conhecimento, abordados no Relatório Jacques Delors, apontados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Pensá-los de forma inter-relacionada me possibilita aproximar teoria e prática, conteúdos e vivências, individual e social, escola e vida.

Durante longos anos, vivenciamos uma educação denominada “tradicional”, com o ensino centrado na figura do professor, na transmissão de conhecimentos descontextualizados da realidade do estudante, bem como em verdades incontestáveis, onde a memorização, a repetição e o autoritarismo tolheram a voz

dos alunos, tornando-os agentes passivos de seu próprio processo de aprendizagem. A essa concepção de educação, Freire (1980) chamou-a “bancária”, pois cabe ao professor a tarefa de “depositar” em seus alunos verdades prontas e estanques.

Há aqui uma dicotomia na maneira de compreender como se dá a construção do conhecimento no sujeito. Se, por um lado, tem-se verdades provisórias e alunos ativos, por outro se apresentam verdades acabadas e alunos passivos.

Que fios queremos tecer? Os de mesma espessura, formato, cor e tamanho? Ou preferimos fios diferentes, que nos provoquem, que nos desequilibrem? Fios cuja trama dos tecidos se faça no coletivo e pelo coletivo? Que experiências desejamos vivenciar?

A vida, no seu inacabamento, convoca-nos a buscar no passado o processo da educação, com suas concepções, princípios e entendimentos, para compreender como a história foi se constituindo. Reportando-me às décadas de 1930 a 1960, as quais são alvo deste estudo, questiono-me: de que maneira se aprendia a fazer, conhecer e conviver? O conhecimento era compartilhado entre educador e educando? Como o mesmo era apresentado para o aluno? Que papel era atribuído ao professor, em sala de aula? E ao aluno, que espaço lhe era permitido? Como era vista a profissão docente exercida pelo homem e pela mulher?

Para possíveis respostas aos meus questionamentos busquei apoio no referencial teórico da História Cultural e metodológico da História Oral, história de vida.¹ Ao propor um estudo vinculado à História da Educação, é válido situar a partir de quais conceitos falo e quais suportes teóricos sustentam minhas análises. Busco fazê-lo recorrendo a Chartier (1991, 1994, 2001, 2002), Pesavento (2008), Halbwachs (2006), Williams (2000) e Foucault (1988, 2002, 2009), que discorrem sobre os conceitos de História Cultural, História Oral e representação, memória, cultura e disciplina. Além disso, cito Dewey (1978), Freire (1980, 2004) e Larrosa (2002), os quais concebem educação como vida, inacabamento e experiência.

Durante o século XIX e metade do século XX, predominou a forma de conceber a história como uma área do conhecimento responsável por estudar

¹ “Vida aqui não é encarada apenas como um conjunto de eventos, mas como acontecimento vivido num determinado tempo e lugar(es) e sob algumas circunstâncias”. (WEIDUSCHADT; FISCHER, 2009, p. 71).

acontecimentos do passado, de forma linear, tendo como fontes documentos escritos.

Cambi (1999) afirma que desde os anos 50, com ênfase maior nos anos 60 e 70 do século XX, houve uma revolução historiográfica que acabou influenciando diretamente o modo de entender a história e desenvolver sua pesquisa científica e foi influenciada diretamente pelo marxismo, pelo surgimento da escola Annales, pela psicanálise e pelo estruturalismo e história quantitativa. Se no marxismo a ênfase estava na relação entre economia e política, política e cultura, cultura e sociedade, a partir da escola Annales a história passou a ter uma conotação distinta, ou seja, consideram-se os níveis econômico e social da realidade realçados no marxismo, porém ela é entendida como processo em diferentes ritmos, tempos e espaços. Já não se fala em uma cultura, mas em diferentes culturas que se constituem a partir do coletivo.

Frente às novas concepções no entendimento do conceito de história, ocorre o que Cambi (1999, p. 26) chama de “as três revoluções cruciais da historiografia contemporânea: a revolução dos métodos; do tempo; e dos documentos”. Na primeira, a história se torna pluralista e com muitos métodos. Na segunda, a temporalidade deixa de ser linear: passado e presente se mesclam na ação humana. Na terceira, há um novo entendimento de fontes históricas, abrindo caminhos para a memória coletiva e a história oral.

Ao discorrer sobre a História Cultural, Pesavento (2008) afirma que essa nova tendência de abordagem do real passado possibilita pensar a cultura a partir do social, de construções historicamente partilhadas e construídas pelos homens, para explicar o meio do qual fazem parte, sem certezas absolutas, uma vez que tudo está em movimento, podendo ser reconstruído a qualquer instante, em diferentes maneiras e versões narrativas. O respeito às diferenças é fundamental para que o processo histórico seja reconstruído respeitando as diversas culturas que constituem e transformam o social.

Rememorar fatos, atribuir significados, pensar comportamentos, mudanças, permanências, tudo isso é possível a partir da memória, do imaginário. O exercício de imaginar nos permite navegar entre passado e presente, significante e significado, com a certeza de que cada sentido atribuído está encharcado de crenças, conceitos, valores e representações.

O imaginário possibilita construir o real, de maneira a dar vida ao vivido, ao construído. É a partir dele que redimensionamos olhares, posturas, práticas, modos de ser e conviver no mundo, enfim, nossa identidade, que “[...] é relacional, pois ela se constitui a partir da identificação de uma alteridade. Frente ao eu ou ao nós do pertencimento se coloca a estrangeiridade do outro”. (PESAVENTO, 2008, p. 90).

Assim, permeados por práticas e discursos, chegamos à escola, e lá, num misto de saber e poder, histórias são produzidas e reconstruídas. Mas o que nos leva ora a produzir, ora a reproduzir histórias? Há uma imparcialidade ou simplesmente ingenuidade em acatar o que nos é dito como certo? Soma de sujeitos construtores de histórias ou respeito às diferentes manifestações de culturas?

Se por muito tempo a educação e, conseqüentemente, a escola foram consideradas reprodutoras de uma cultura única (no singular), ditando práticas, discursos e maneiras de pensar e agir, desconsiderando as diferenças, a partir do olhar da História Cultural, a cultura, até então considerada como produto, passa a ser processo no qual o meio e seu entorno são peças fundamentais para constituir o sujeito na sua individualidade, que floresce no coletivo. A escola deixa de ser reprodutora para, então, ser parte da cultura.

Diante desse cenário, sujeitos foram se constituindo, envoltos por concepções do possível e do não possível, por realidades e histórias que permearam discursos, atitudes e práticas, num determinado momento histórico e cultural. Pensar sobre isso me leva a refletir sobre o conceito de cultura e suas relações com a sociedade e com o sujeito que nela está inserido.

Segundo Williams (2000), no decorrer da história, a palavra “cultura” assumiu vários sentidos; entre eles, cultura enquanto cultivo de vegetais, criação e reprodução de animais, e cultivo da mente humana. A partir do enfoque dado à cultura como cultivo da mente humana, algumas denominações emergiram: “pessoa culta”; “interesses culturais”; “atividades culturais”; “cultura considerada como arte” e “o trabalho intelectual do homem”.

Apesar de estes significados permearem o agir humano, comumente usamos a palavra “cultura” para designar “as artes” e “o trabalho intelectual do homem”. Na contemporaneidade, essa maneira de entender a cultura também se faz presente, mas sob uma nova visão: “[...] encara a cultura como sistema de significação mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma

dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada” (WILLIAMS, 2000, p. 13).

Compreender que determinadas práticas estão permeadas de cultura, sendo assim, passíveis de reprodução, é uma forma de conceituar cultura. Porém, essa reprodução é complexa, uma vez que não pode ser compreendida somente como mera cópia, mas deve ser vista como uma extensão do que já foi vivido. Distinguir essas duas maneiras de conceituar reprodução é fundamental quando se fala em processos culturais.

Ora, se entendemos que toda manifestação humana é cultura, então se justifica a preocupação dos estudos culturais com as práticas e as produções culturais produzidas historicamente, compreendendo a cultura como um processo metamórfico de produção e reprodução, ou, como diz Williams (2000), como um sistema de significações realizado, que se dá no social, mediado pelo diálogo. Entende-se, a partir dessa colocação, que esse processo considera a história individual de cada sujeito, sua relação com o meio, expondo os momentos vividos e as representações desses momentos, atribuindo, dessa forma, sentido ao presente.

Para Pesavento (2008), com a História Cultural considera-se a instância cultural e a produção de sentidos sobre o mundo construído pelos homens do passado, passa-se a traduzir o mundo a partir da cultura, olhando para os fios, o tecer da trama histórica – um outro modo de fazer História. Isto é corroborado por Chartier (2002, p. 17), ao afirmar que fazer história cultural “[...] supõe vários caminhos”.

Se na História positivista do século XIX e na Escola dos Annales (1929) a ênfase nas fontes históricas se centrava nos escritos de um passado distante, mediados pelo olhar e convicções do historiador, a partir do século XX, com a invenção do gravador e da fita, nasce a História Oral, que preconiza o trabalho interdisciplinar, vale-se do olhar das diferentes disciplinas para interpretar relatos e vivências ou permite, como destaca Alberti, (2005, p. 155), “[...] o registro de testemunhos e o acesso a ‘histórias dentro da História’ e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado”.

No Brasil, a História Oral surgiu em 1975, tendo como ápice, nas palavras de Alberti (2005), o I Curso Nacional de História Oral, fato este que desencadeou as primeiras entrevistas do programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) e do Laboratório de

História Oral do programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Santa Catarina. Nas décadas seguintes, pesquisadores e instituições avançaram os estudos, criando em 1994, por ocasião do II Encontro Nacional de História Oral, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de História Oral (ABHO).

De acordo com Ferreira e Amado (2006), três concepções permeiam a postura de historiadores com relação à História Oral: alguns a consideram como técnica, com ênfase nas gravações, transcrições e conservação das entrevistas; outros a veem como uma disciplina, priorizando argumentos; e, ainda, há a visão da História Oral enquanto metodologia, cujo entendimento supõe ir além da mera técnica.

Nas palavras de Lozano (2006, p. 17), “fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos ‘outros’”. Dentro dessa perspectiva de metodologia acredito que, ao evocar o passado, podemos representar o mesmo, de modo a dar sentido ao que foi experienciado e, assim, buscar possíveis respostas para fatos e acontecimentos que marcaram a trajetória humana, dentro de um contexto histórico e cultural.

Nesse processo, a memória se insere como peça fundamental, uma vez que a partir dela é possível lembrar um período de tempo passado sem a materialização de objetos ou pessoas.

Halbwachs (2006), ao tratar da memória, afirma que a memória individual – entendida pelo autor como uma intuição sensível, ou seja, a subjetividade de cada sujeito determina a coesão das lembranças no momento em que estas se transformam em imagens – é uma construção social, ocorrendo sempre a partir da existência de uma memória coletiva. A memória individual se alicerça e se inclui na memória coletiva, uma vez que o humano, enquanto sujeito social, constitui-se nas relações que estabelece com determinado(s) grupo(s), fato esse que influencia diretamente suas lembranças.

Por sua vez, as lembranças, para serem lembradas, necessitam de testemunhos, que podem ser tanto o nosso, como o de pessoas que compartilham as mesmas vivências. Quanto mais sujeitos se lembrarem de uma mesma situação, maior a exatidão da lembrança e a sistematização da experiência.

Dentro dessa perspectiva, os conceitos de memória individual e memória coletiva coexistem. O fato de vivermos no social nos coloca em comunhão com distintas pessoas, e, a partir delas, experimentamos as mais diversas situações.

A família, a escola, os amigos e muitos outros grupos sociais, enquanto pensados e sentidos como parte de nossa trajetória de vida, podem ser evocados, possibilitando recordar o passado ou até mesmo vivenciá-lo novamente de forma tão presente que situações, imagens, pessoas e sentimentos se mesclam, permitindo uma viagem no tempo, como se o anterior fosse atual. Porém é preciso ter presente o seguinte:

Na verdade, muitos depoimentos da história oral não guardam uma verdade, mas uma representação, restando esta tensão entre o que aconteceu e o que o depoente desejaria que tivesse acontecido ou que ele representa como acontecido. Estes aspectos são necessários para abordar a história de vida dos depoentes, em especial porque não nos interessa a busca da verdade absoluta numa perspectiva da história positivista. [...] Sempre quando se trabalha com história oral é preciso contrapor a realidade vivida e as representações destes sujeitos. (WEIDUSCHADT; FISCHER, 2009, p. 77-78).

No processo de construção e afirmação da História Oral, a subjetividade, inerente ao ser humano, passa a se constituir como objeto de pesquisa, levando-se em conta o contexto social em que o mesmo está inserido e as influências na sua constituição enquanto sujeito social, histórico, político e cultural, permeado por histórias e memórias. Para Pesavento (2008, p. 94), “História e Memória são representações narrativas que se propõem a uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo”. Nesse caso, considero importante mencionar que, ao rememorar acontecimentos do passado, fazemos uso de filtros, uma vez que narramos ou analisamos os fatos a partir de outra ótica; estamos mais maduros, com maior discernimento com relação às regras e normas e, principalmente, distanciados daquela realidade, que, apesar de ter sido por vivenciada por nós, agora é vista sob o ponto de vista do rigor teórico e metodológico.

Falar de histórias de vida escolar é presentificar vivências que constituíram sujeitos, em um determinado momento histórico, considerando diferentes contextos que se fizeram determinantes no decorrer desse processo, no qual sociedade,

educação e indivíduo coexistem. Neste caso, é dar vida ao processo de formação de quatro professores(as) atuantes em sua carreira profissional no município de Bento Gonçalves, tendo como corpus documental empírico suas memórias e relatos autobiográficos que narram acontecimentos do passado. Entretanto, é preciso ter “[...] presente que a História estabelece regimes de verdade, e não de certezas absolutas”. (PESAVENTO, 2008, p. 51).

A história da formação docente tem sido objeto de estudos recorrentes, que buscam entender o presente a partir das vivências do passado. Pensar histórias de vida docente na perspectiva de experiências históricas não significa encontrar o certo ou o errado, mas sim razões que fundamentam as mudanças, as necessidades de ruptura na busca de qualidade para o fazer docente.

Pensar a formação de professores, além de nos ajudar a entender o processo vivenciado, possibilita-nos, enquanto educadores, repensar as nuances que envolvem essa formação, a qual sedimentou condutas e modos de agir.

O entendimento de como acontecem os fazeres docentes em sala de aula reportando-se à trajetória de formação e, nela, às vivências experimentadas na posição de aluno provoca reflexões capazes de abrir espaços para que novas práticas sejam instituídas em substituição às reproduzidas, interferindo tanto na formação quanto na qualificação docente e repercutindo nas dimensões sociais, econômicas e culturais em que o docente está inserido. Nesse sentido, afirma Goodson:

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. (GOODSON, 2007, p. 75).

Pesquisar o percurso da profissão docente, conhecer seus meandros, entender o processo de formação, em diferentes tempos e espaços, a partir das histórias de vida dos professores, fez-se presente no decorrer de minha graduação em Pedagogia. Como acadêmica, era instigada a buscar as relações existentes entre a as concepções de educação, de ser humano e de sociedade, implícita ou explicitamente presentes nas práticas educativas do professor, levando em

consideração as mudanças políticas, sociais e econômicas vigentes em determinado período histórico. Após alguns anos, o espírito investigativo presente na acadêmica continuou se manifestando, encorajando-me a buscar respostas capazes de evidenciar a relação entre o fazer do professor e as concepções subjacentes a esse fazer. Em relação a isso, algumas perguntas se fizeram insistentes: será que na práxis do professor estão latentes as vivências do seu “ser aluno”? Se assim não for, o que provocou a mudança? Que discursos acompanhavam a profissão docente?

O discurso, aqui entendido como nosso fazer, revela as crenças que temos, sejam elas conscientes ou inconscientes. O fazer, muito mais do que o dizer, denuncia os nossos princípios, as nossas escolhas. “[...] Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão”. (NOVOA, 2007, p. 17).

A escolha dos professores-sujeitos da pesquisa atendeu a um critério preestabelecido, qual seja, serem professores(as) atuantes em sua carreira profissional na cidade de Bento Gonçalves. Eles(as) foram alunos(as) das décadas de 1930 a 1960, em diferentes instituições de ensino localizadas no Rio Grande do Sul. Este recorte temporal foi escolhido por este ser um período fértil, social e politicamente, possibilitando analisar as posturas assumidas na condição de alunos(as) e de professores(as).

No início deste estudo, o grupo escolhido estava composto por cinco professores(as), porém, por razões particulares, uma das depoentes precisou se afastar da pesquisa. Os(as) professores(as) entrevistados(as), duas mulheres e dois homens, nasceram nos anos de 1931, 1937, 1939 e 1945. Desses(as) docentes, três estão aposentados(as) e uma professora ainda atua no magistério, na rede estadual da cidade de Bento Gonçalves.

Assim, as entrevistas de história de vida foram realizadas com quatro docentes atuantes em sua carreira profissional no município de Bento Gonçalves (RS), que tiveram suas vivências escolares² enquanto alunos(as) das décadas de 1930 a 1960, tendo como foco identificar, através de memórias e relatos autobiográficos, a relação existente entre as experiências pedagógicas vivenciadas na posição de alunos(as) e a sua prática em sala de aula enquanto professores(as).

² Considero vivências escolares, no presente estudo, a formação que abrange o que hoje chamamos de Educação Básica.

Num primeiro momento contatei os docentes, a fim de lhes solicitar sua colaboração para a pesquisa concedendo seu depoimento. Em seguida, agendei um horário, de acordo com a disponibilidade de cada um(a) dos(as) depoentes, para dar início às entrevistas individuais, que aconteceram em suas residências, em variados momentos, com duração aproximada de cinco horas cada uma.

Para tomar os relatos dos(as) entrevistados(as), embasei-me nos passos sugeridos por Alberti (2005), sendo que o trabalho de produção de fontes orais foi dividido em três momentos: a preparação das entrevistas, sua realização e seu tratamento.

O roteiro para as entrevistas foi composto por perguntas abertas, possibilitando aos depoentes falarem livremente sobre suas histórias de vida enquanto alunos(as) e professores(as). Também realizei um pré-teste com duas docentes, para proceder a eventuais adequações nas questões norteadoras das narrativas. Para o registro oral das falas utilizei um gravador digital, e a transcrição foi redigida em forma de texto e na sequência as entrevistas foram transcritas. Para esse procedimento, elaborei documento de cessão de direitos. Após a transcrição das entrevistas, os(as) professores(as) tiveram acesso ao documento, que eles(as) leram e conferiram para, posteriormente, manifestar seu consentimento de uso para a pesquisa.

Por escolha minha, esses(as) docentes não são identificados(as) no decorrer da dissertação, recebendo a denominação de “P1”, “P2”, “P3” e “P4”. A letra “P” representa “Professor(a)” e, a sequência numérica de 1 a 4 respeita a ordem da realização das entrevistas. Ressalto que no interior do texto suas falas aparecem destacadas em itálico, realçando seus relatos.

Na sequência da transcrição das entrevistas, iniciei o tratamento das mesmas. Primeiro separei, individualmente, as falas na posição de alunos(as) e de professores(as). Depois disso, agrupei em colunas aspectos semelhantes em cada um dos depoentes, buscando aproximações e/ou distanciamentos nos relatos de suas histórias de vida. Feita essa primeira organização, elegi categorias para a análise das falas, pensando em indícios de permanências e/ou mudanças nas suas vivências escolares enquanto alunos(as) das décadas de 1930 a 1960 e nas suas práticas pedagógicas enquanto professores(as). Separei-as da seguinte forma: (a) disciplina vivenciada na escola, analisada a partir da perspectiva de Foucault (1988, p. 150), segundo o qual a mesma “[...] constrói quadros; prescreve manobras; impõe

exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza táticas”. (b) As representações do “ser professor(a)”, cujo conceito se apoia em Chartier (1991, 1994, 2001, 2002) e Pesavento (2008), autores que as concebem como uma reconstrução do real, a partir de uma determinada realidade vivenciada. O ato de representar envolve os sentidos atribuídos às vivências e a sua apropriação, possibilitando uma nova construção do vivido e não uma mera cópia. (c) A relação professor(a) e aluno(a), com base em Freire (2004), o qual acredita que no processo educativo é primordial haver diálogo e benquerer. (d) As práticas pedagógicas, embasadas em Chartier (2000) e Libâneo (1990), evocando os fazeres pedagógicos como fruto de um processo educativo vivenciado, onde se assimilam e recriam influências.

Ressalto que, por vários momentos, foi preciso retomar o texto das entrevistas na íntegra, buscando, dessa forma, contextualizar os relatos presentes em cada uma das categorias escolhidas, uma vez que “P1”, “P2”, “P3” e “P4” se constituíram “[...] com influências e marcas de sua pertença” (WEIDUSCHADT; FISCHER, 2009, p. 76).

Percorrendo esse caminho metodológico é que a escrita da dissertação foi sendo tecida, ganhando contornos capazes de emoldurar a constituição dos(as) professores(as) “P1”, “P2”, “P3” e “P4” e considerando seus percursos, suas histórias e memórias.

O texto que apresento é composto por três capítulos. No capítulo 1 – Tecendo histórias da educação – abordo aspectos relacionados à educação no município de Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul e no Brasil, tendo como recorte temporal as décadas de 1930 a 1960, bem como contextualizo a história da formação docente no Brasil.

No capítulo 2 – Dando voz aos sujeitos da pesquisa – emergem as histórias de vida dos professores-sujeitos da pesquisa, narrando suas vivências escolares enquanto alunos(as) e, também, enquanto docentes. Seus discursos narrativos envolvendo as trajetórias escolares, sentimentos e práticas educativas vivenciadas serviram de fonte referencial do capítulo 3, que analisa as permanências e/ou mudanças nos seus fazeres pedagógicos no momento em que se tornaram professores(as).

Destaco que os docentes-alunos frequentaram instituições de ensino localizadas em distintas cidades do Rio Grande do Sul. Somente as professoras “P1”

e “P4” realizaram seus estudos na íntegra em Bento Gonçalves, sendo que ambas cursaram magistério no atual Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira, o qual é referido em alguns trechos da dissertação como Colégio Medianeira ou “Medianeira”.

A atuação docente dos(as) entrevistados(as) também iniciou em localidades diferentes do Rio Grande do Sul, porém, posteriormente, radicaram-se na cidade de Bento Gonçalves. Durante a pesquisa descobri que os(as) quatro docentes atuaram, por determinado período, numa mesma escola desta cidade, o Colégio Marista Aparecida ou, como é chamado carinhosamente por seus(uas) alunos(as), “Aparecida”.

No capítulo 3 – Constituindo-se professor(a): a trama das vivências – relaciono os discursos dos sujeitos da pesquisa enquanto alunos(as) das décadas de 1930 a 1960 com as falas do referidos sujeitos na posição de professores(as). É neste capítulo que a essência da pesquisa aflora, desvelando como os(as) docentes se constituíram e salientando as mudanças e as permanências em relação a quatro grandes aspectos recorrentes nos sujeitos, quais sejam: a disciplina vivenciada na escola; as representações do ser professor(a); a relação entre professor(a) e aluno(a); as práticas pedagógicas.

Nas considerações finais privilegio o processo vivenciado na condição de pesquisadora, pontuando aspectos referentes às experiências e às descobertas que esta pesquisa me proporcionou, bem como sinalizo possíveis futuros estudos investigativos.

1 TECENDO HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO

À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. (DELORS, 2003, p. 89).

Este capítulo tem como objetivo elencar aspectos pertinentes à história da formação docente no Brasil, tendo como recorte temporal o período de 1930 a 1960. Início discorrendo sobre o panorama histórico da cidade de Bento Gonçalves, buscando contextualizar sua colonização, bem como aspectos referentes à educação neste município.

Posteriormente, abordo as trajetórias da educação gaúcha, contemplando dados sobre a formação de professores para o ensino primário no Rio Grande do Sul. Na sequência, busco retratar, historicamente, o Brasil no período de 1930 a 1960, pontuando também os contextos históricos da formação docente brasileira.

1.1 PANORAMA HISTÓRICO DA CIDADE DE BENTO GONÇALVES ENTRE OS ANOS DE 1930 E 1960

Localizada na Serra Gaúcha, a 120 quilômetros de Porto Alegre, colonizada por imigrantes italianos provenientes em sua grande maioria de Vêneto, Lombardia, Trento e Friuli, a cidade de Bento Gonçalves³ possui, até os dias atuais, forte influência de seus colonizadores no que tange à língua, aos costumes e à cultura. Hoje, após 135 anos de imigração italiana, e também com a contribuição de outras culturas, Bento Gonçalves se fortaleceu econômica e culturalmente, sendo conhecida como a “Capital Nacional do Vinho” e um dos maiores polos moveleiros do sul do país, e conta com uma população de mais de 100 mil habitantes.⁴

³ Antes de 1870, era conhecida por Cruzinha, passando, em 1875, com a chegada dos primeiros imigrantes italianos, a denominar-se Colônia de Dona Isabel. Somente em 11 de outubro de 1890 a colônia, desmembrada de Montenegro, passa a chamar-se Bento Gonçalves. PREFEITURA Municipal de Bento Gonçalves. Disponível em: <www.bentogoncalves.rs.gov.br>. Acesso em: 6 jun. 2010.

⁴ PREFEITURA Municipal de Bento Gonçalves. Disponível em: <www.bentogoncalves.rs.gov.br>. Acesso em: 6 jun. 2010.

Reportando-me à educação no município, encontro, nos estudos de Caprara e Luchese (2005), a informação de que os imigrantes italianos que aqui se instalaram, em sua grande maioria, já eram alfabetizados. Mas o mesmo não aconteceu com seus filhos. Apesar do Regulamento de 1867 determinar a criação de instituições de ensino nas colônias, a maior parte dos filhos destes imigrantes, pela falta de escolas, por muito tempo não tiveram acesso à escrita e à leitura, ampliando, dessa forma, o analfabetismo.

Em 1909, com o intuito de que fosse criado um colégio elementar em Bento Gonçalves, o intendente, Sr. Antônio Joaquim Marques de Carvalho Júnior, remeteu solicitação ao então presidente do Estado, conforme segue:

Tomo a liberdade de vir perante V. Exa. em nome dos interesses da instrução pública e a mais ardente aspiração dos moradores da vila de Bento Gonçalves solicitar a criação de um colégio elementar para cujo o funcionamento de suas respectivas aulas esta intendência oferece o edifício necessário que comporta seis espaçosas salas, podendo estas serem subdivididas em caso de necessidade, edifício este nas condições higiênicas. Fazendo a instrução a base especial a formação de bons cidadãos, úteis à Pátria, ao seu desenvolvimento, e sendo a população escolar numerosa na sede e no município. [...].⁵

Um ano mais tarde, em 15 de março de 1910, o município foi contemplado com a criação do colégio elementar, que funcionou junto ao prédio da prefeitura municipal por duas décadas. Merecem destaque dados apresentados por Peres (2000), extraídos do Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e do Exterior de 1913, sobre o número de alunos matriculados no colégio elementar de Bento Gonçalves em 1910. Neste ano havia um total de 177 alunos matriculados, sendo 104 do sexo masculino e 73 do sexo feminino.

Em 1915, o referido colégio foi oficializado, recebendo a denominação de Colégio Elementar Bento Gonçalves da Silva. Nas palavras de Cardoso e Luchese (2009), a partir da criação do colégio elementar de Bento Gonçalves houve uma maior expansão e qualificação do ensino público e, em decorrência disso, um aumento na busca pelo magistério.

⁵ Documento n. 79A, de 21 de dezembro de 1909. Protocolo de Ofícios 1906 a 1918 – Livro 3. Fonte: Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves.

Cabe ressaltar que na década de 1915 a rede de ensino do município de Bento Gonçalves estava composta pelo colégio elementar, pelas escolas públicas estaduais, escolas subvencionadas pelo Estado, escolas subvencionadas pelo município, bem como pelas escolas confessionais. Apenas na década de 1940 Bento Gonçalves contaria com um curso de formação de professores no Colégio São Carlos.⁶

Ainda, referindo-me ao colégio elementar, porém às suas instalações, cito documento enviado em 1923 ao Dr. Antônio Augusto Borges de Medeiros, presidente do Estado, pelo então intendente de Bento Gonçalves, Sr. Antônio Joaquim Marques de Carvalho Júnior.

O Colégio elementar há cerca de 13 anos acha-se instalado, em caráter provisório, na parte térrea do edifício municipal, onde ao saber, além de impróprias pela falta de elementos indispensáveis, ar e luz, não possuem os demais requisitos exigidos pela pedagogia, bem como devido à falta de comodidades já não comporta o elevado número de alunos, que matricula, visto que o professor da aula tomou como consequência lógica o engrandecimento da população cobrar.

Além disso, o Colégio acha-se em tal situação que nem sequer possui pátio para recreio e promoções mesmo local apropriados para frequência às classes reunidas. Acuso a todos esses fatos a circunstância de estar ele localizado de modo tão descomum, que se vê obrigado a suspender seus trabalhos durante as sessões do Tribunal de Júri, que às vezes duram 2 a 3 dias, visto seu funcionamento perturbar aquelas solenidades, que exigem absoluto silêncio.

Finalmente o serviço forense e as secções da Intendência, especialmente de contabilidade, muito sofrem com a natural expansão das crianças, vindo desta forma perturbar os trabalhos, novamente durante os recreios, entradas e saídas das aulas. Em ofício n. 1.199, de 23 de maio do ano próximo findo, o Sr. Dr. Secretário do Interior informou a esta Intendência haver o Governo do Estado resolvido construir edifícios apropriados para os Colégios elementares solicitando informação sobre a doação de um terreno por parte do município, para tal fim. A resposta desse ofício consta de cópia ampla, pelo qual se certifica que o terreno acha-se há muito, à disposição do Governo do Estado, para a referida construção.⁷

⁶ Em 1915, a pedido do vigário da Paróquia de Santo Antônio, padre Henrique Poggi, chegaram a Bento Gonçalves (ou Colônia Princesa Isabel) a Madre Lúcia Gorlin e as Irmãs Borromea Ferraresi, Josefina Oricchio, Maria de Lourdes Martins e Joana Camargo. Estas Irmãs vieram para auxiliar na assistência aos imigrantes e, ao mesmo tempo, lecionar para os filhos deles. Em 1941, em novas instalações, o Colégio São Carlos passou a oferecer o Curso Normal – Escola Complementar Equiparada para formação de professores primários. No ano de 1945 foi extinta a Escola Complementar, passando ela a funcionar como Ginásio Feminino Nossa Senhora Medianeira. Em 1948 foi criado o Curso de Formação de Professores Primários, cujo funcionamento teve início em 1949, denominando-se Escola Normal Nossa Senhora Medianeira. Em 1968 foi aberto o Curso Colegial Secundário, em 1971 os cursos Colegial e Normal e em 1973 o 2º Grau com diversas habilitações plenas e parciais. Atualmente denomina-se Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira. Fonte: Arquivo Histórico do Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira.

⁷ Documento n. 11, em 23 de janeiro de 1923. Retirado do Jornal A Federação, órgão do Partido Republicano. Porto Alegre, segunda-feira, 31 de maio de 1909. N. 124 – Ano XXVI. Atos do Governo. Protocolo de Ofícios Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves.

A partir do discurso presente no documento acima se observa a mudança de argumentos. Se em 1909 o espaço designado à instalação do colégio elementar era ideal e suficiente, na década de 1920 era considerado insuficiente.

Devido à precariedade de suas acomodações, em 1936 o colégio elementar foi transferido para novas instalações, passando a denominar-se Grupo Escolar General Bento Gonçalves da Silva; posteriormente, em 1977, Escola Estadual de 1º Grau General Bento Gonçalves da Silva e, a partir do ano 2000, Escola Estadual de Ensino Fundamental General Bento Gonçalves da Silva.⁸

Em 1928, um fato importante aconteceu na cidade de Bento Gonçalves. Sob o Ato n. 189, de 29 de maio de 1928,⁹ aprovou-se o regulamento de ensino público do município, declarando-o livre, leigo e gratuito, bem como que o mesmo seria ofertado para meninos de 7 a 14 anos e meninas de 7 a 16 anos de idade. O documento mencionava, ainda, que o método de ensino empregado seria o intuitivo e prático,¹⁰ buscando, também, através da educação de ordem moral e cívica, o engrandecimento da Pátria e tendo o Hino Nacional como presença obrigatória em todas as comemorações cívicas. Ao professor cabia falar unicamente em português com seus alunos. Segundo Kreutz (2003, p. 351), com a nacionalidade,

[...] buscava-se um pretense coletivo, operava-se uma universalização no conceito de povo e de nação em detrimento das especificações e diferenciações culturais. O nacionalismo desencadeava um movimento de uma unidade simbólica, necessária pela modernização econômica. Apoiava-se na expansão de um sistema escolar igualitário, com a função de difundir uma cultura uniforme.

Caprara (2003), ao abordar a alfabetização do imigrante italiano no município de Bento Gonçalves, afirma que a ação nacionalizadora via escolas, apesar de somente ter sido oficializada com o Estado Novo, já se fazia presente muito antes desse período. Sob a fiscalização dos inspetores escolares, as escolas e seus respectivos professores eram constantemente observados. Diz Kreutz (2003,

⁸ “Desde 1910, a escola já acolheu em torno de 40 mil alunos, e, de acordo com levantamentos realizados, mais de 600 professores atuaram em seu corpo docente”. Fonte: Jornal SerraNossa, Bento Gonçalves, 30 de abril de 2010.

⁹ Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves.

¹⁰ Também denominado de método das “lições de coisas”. “[...] Tratava-se da proposição de práticas mais ativas de aprendizagem, nas quais os alunos teriam espaço para perguntar e os professores deveriam iniciar as lições indicando objetos concretos ou fatos cotidianos do entorno.” (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 36).

p. 351): “A escola foi chamada a ter um papel central na configuração de uma identidade nacional, sendo ao mesmo tempo um elemento de incentivo à exclusão de processos identitários étnicos”.¹¹

Analisando os registros do Livro de Atas de Exames e Termos de Inspeção (1925-1950), da 5ª aula municipal, Linha Leopoldina, n. 26, distrito de Bento Gonçalves, deparei-me com um registro que vem ao encontro da questão do nacionalismo, datado de 1940:

Aos dezesseis dias do mês de novembro do ano de mil novecentos e quarenta, no edifício em que funciona a 5ª aula municipal, regida pela professora Coraina Leite Zorrer, em Linha Leopoldina nº 26, 1º Distrito de Bento Gonçalves, compareceu a comissão integrada pela exma. professora Geni de Campos Sabaterra, do G. E. Bento Gonçalves, 2º Ten. Brasileiro Araujo e professor municipal Reinaldo Acorsi, designado pelo Sr. Prefeito municipal, para proceder aos exames finais dos alunos desta aula, referentes ao corrente ano. [...]

Ultimados os exames foi feita a leitura das notas, após o que [sic] os alunos entoaram o Hino Nacional. A comissão verificou, e registra aqui, que regular número de alunos, principalmente de meninos não cantou o Hino Nacional. Aqui, como na 11ª aula, notamos o mesmo erro de pronuncia [sic] das palavras grafadas com 1 e 2 r: arrea em vez de areia e tera em lugar de terra. Este erro é generalizado no município e, segundo foi-nos dado observar durante a “Semana da Pátria”, o único colégio que o corrigiu nos alunos foi o G. E. de Santa Tereza.

No momento em que o governo do município está empenhado em melhorar o ensino nas escolas que estão ao seu cargo, parece-nos digna de menção a observação supra, menos pela intenção de mostrar falhas do professorado municipal do que pelo objetivo nacionalizador, de vez que o erro apontado está como que a indicar, irritantemente, nos que o cometem, uma origem estrangeira próxima, que na realidade não existe [...].¹²

Corsetti (s.d., p.1), ao falar sobre a escola pública no Rio Grande do Sul, a formação de professores e o controle disciplinar, no período de 1889 a 1930, ressalta o seguinte:

Um dos aspectos mais importantes que caracterizaram a escola pública no Rio Grande do Sul, no período que estamos abordando foram os mecanismos estabelecidos para oportunizar o adestramento das crianças e

¹¹ “[...] a identidade étnica também não é uma realidade muda. Ela é uma das instâncias fortes no engendramento do processo histórico, mesmo quando marginalizada no imaginário nacional. Em cada grupo étnico há uma história de lutas pela determinação de suas metas e valores”. (KREUTZ, 2003, p. 352).

¹² Atas de Exames e Termos de Inspeção (1925-1950), 5ª aula municipal, Linha Leopoldina, n. 26, distrito de Bento Gonçalves. Fonte: Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves.

dos jovens, para a sua adequação à sociedade perseguida pelos dirigentes do Estado, sociedade esta que, para ter progresso, precisava ter ordem. Nesse contexto, a cultura escolar profundamente autoritária foi acompanhada de processos disciplinares que adequaram professores e alunos ao projeto dominante no Rio Grande. O controle disciplinar foi realizado através de dispositivos que possibilitavam ao professor o exercício pleno de uma autoridade hierárquica muito bem caracterizada, nos moldes da mais típica pedagogia tradicional. Em paralelo, a situação funcional dos professores evidencia igualmente a cultura autoritária, pois fixava os de [sic] controle e normatização da ação dos professores.

Considero possível estender essa reflexão ao processo de escolarização vivenciado no município de Bento Gonçalves mesmo após a década de 1930.

Realço que entre os anos de 1932 e 1934 existiam, no município de Bento Gonçalves, 81 estabelecimentos de ensino primário, com um total de 3.346 alunos, dos quais 1.706 eram do sexo masculino e 1.640 do sexo feminino, conforme dados descritos na tabela seguir:

Escolas particulares:

Ano	Matrícula	Frequência	M.	F.
Colégio S. Carlos	164	139	65	74
Colégio S. José	79	58	25	33
Colégio Sagrada Família	60	46	10	36
Escola "João Pessoa"	24	18	18	----
	327	261	118	143

Estabelecimentos:

Ano	Matrícula	Frequência	M.	F.
1 Colégio Elementar	409	279	143	136
30 Escolas municipais subvencionadas pelo Estado	1183	977	509	468
40 Escolas municipais	1208	1011	471	540
6 Escolas estaduais distritais	219	167	122	45
4 Escolas particulares	327	261	118	143
----	-----	-----	-----	-----
81 Total	3346	2695	1363	1332

Quadro 1: Matrícula e frequência nos estabelecimentos de ensino primário, na cidade de Bento Gonçalves, em 1932¹³

Fonte: Relatório apresentado ao general interventor federal, Dr. José Antonio Flores da Cunha, pelo prefeito, tenente-coronel Arlindo Franklin Barboza, referente ao ano de 1932, p. 16 [grifos meus].

¹³ Relatório apresentado ao general interventor federal, Dr. José Antonio Flores da Cunha, pelo prefeito, tenente-coronel Arlindo Franklin Barboza, referente ao ano de 1932. Porto Alegre, A Federação, 1933.

Estabelecimentos	Matrícula	Frequência	M.	F.
Colégio Elementar	447	288	146	142
Escolas municipais	2.209	1.810	901	909
6 Escolas distritais	192	131	87	44
4 Escolas particulares	304	254	116	138
Totais	3.152	2.483	1.250	1.233
	-----	-----	-----	-----
Em 1933	3.152	2.485	1.211	1.274
Diferença	+2	-39	+41
São alterações dignas de nota.				

Quadro 2: Matrícula e frequência nos estabelecimentos de ensino primário, na cidade de Bento Gonçalves, em 1934¹⁴

Fonte: Relatório apresentado ao general interventor federal, Dr. José Antonio Flores da Cunha, pelo prefeito, tenente-coronel Arlindo Franklin Barboza, referente ao Anno [sic] de 1934, p. 14.

Outro fator que contribuiu para compreender um pouco mais o momento histórico vivenciado no período deste estudo diz respeito à laicidade do ensino. Para Cury (2010, p. 24), “a Revolução de 30 significou o momento da volta da Igreja ao proscênio político em larga escala”. Complementa o autor afirmando que, com o possível apoio da Igreja ao presidente Vargas, a mesma pôde dar início a sua trajetória de instituição da educação religiosa nas escolas públicas oficiais.

Com relação ao ensino religioso, em seu Art. 133, a Constituição de 37 dispõe o seguinte:

O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.¹⁵

Em consonância com o Art. 133, encontrei na Ata de Exames de 1937-1967 referência ao Catecismo, no Colégio Elementar Bento Gonçalves da Silva, com

¹⁴ Relatório apresentado ao general interventor federal, Dr. José Antonio Flores da Cunha, pelo prefeito, tenente-coronel Arlindo Franklin Barboza, referente ao Anno [sic] de 1934. Porto Alegre, A Federação, 1935.

¹⁵ BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>>. Acesso em: 8 maio 2010.

dados que confirmam a aceitação, por parte dos alunos, da participação nas aulas, bem como o status elevado que essa disciplina mantinha perante a sociedade local:

No dia 1º do mês de dezembro do ano de 1938, o Rvmo. Cônego Antonio Zattera, Reitor das aulas de Religião deste colégio, iniciou os trabalhos dos exames finais, que se prolongaram até o dia 9, dando o seguinte resultado: [...]

Dos 601 alunos matriculados, durante o ano letivo neste colégio 600, conforme vontade expressa por escrito, por seus pais ou tutores, como se pode verificar nos livros de escrita conservados no arquivo deste Estabelecimento de Instrução, foram admitidos e cursaram, espontaneamente, as aulas de religião. Esta, ministrada de acordo com os modernos métodos pedagógicos, presta inaquilantável benefício ao ensino público e à educação social, quer pelo lado moral e instrutivo quer pelo auxílio que proporciona a difusão do idioma nacional.

Antes da regulamentação oficial, dentro do programa do horário escolar, o Ensino Religioso era ministrado no seio das famílias unicamente no idioma de nossos velhos colonos. Por um elevado esforço patriótico, reconhecendo as vantagens que traria à Escola, o Rvmo. Cônego Antonio Zattera, com permissão do então Secretário do Interior, Osvaldo Aranha, introduziu no ano de **1928, fora do horário escolar, o Ensino Religioso, nas escolas deste Município, que passou a ser ministrado, unicamente, em idioma nacional.** Esta valiosa cooperação da Sua Ex. Rvma., no ensino dessa disciplina básica, concorreu sobremodo para incentivar e difundir o cultivo da língua materna, pedra angular da nacionalização de um povo.

Ao findar-se o ano letivo de 1938, tendo acompanhado durante os 10 anos que decorreram como mestra e como diretora, os resultados incontestáveis de brasilidade e patriotismo que se colheram, desde essa importante iniciativa, com perfeita isenção de qualquer sentimento partidário, ao deixar a Direção deste colégio, mas ainda no exercício ativo de autoridade que me foi conferida, guiada pela razão e pela justiça, para que conste no futuro, consigno nesta ata meu justo e sincero reconhecimento que concretiza, estou certa, o de todas as energias construtoras da grandeza de minha querida Pátria, ao dedicado cônego Antonio Zattera, que com o mais elevado espírito de desinteresse e despreendimento pessoal [sic], superando obstáculos de toda a sorte, com sacrifício e perseverança trabalhou assiduamente, neste colégio, dentro do horário regulamentar, formando a alma de meus jovens patrícios para a causa de Deus e do nosso hospitaleiro Brasil. À tanta generosidade corresponda, pois, a gratidão dos pósteros. [...]

Antes de assinar a ata acima devo dizer que quanto fica dito nela a respeito dos benefícios do ensino religioso não é devido tanto ao esforço do humilde vigário da paróquia quanto à maneira inteligente com que a competente e digna Diretora deste colégio sempre amparou esta importante matéria [sic].

Pelo que deixo consignado aqui um voto da mais sincera e profunda gratidão a boa e dedicada senhora Profa. D. Genny de Campos Sabaterra. Agradeço também às dedicadas catequistas que auxiliaram no ensino religioso.

Cônego Antonio Zattera- vigário

Genny de Campos Sabaterra – diretora [grifos meus].¹⁶

¹⁶ Atas de Exame 1937-1967: Catecismo, Colégio Elementar General Bento Gonçalves da Silva – 14 de dezembro de 1938, p. 11, 17-18. Fonte: Arquivo Histórico da Escola Estadual de Ensino Fundamental General Bento Gonçalves da Silva.

Os dizeres que compõem a ata acima evidenciam os jogos de poder existentes entre Igreja e Estado. O ensino religioso, mesmo não sendo matéria obrigatória, inseriu-se na cultura escolar do Colégio Elementar Bento Gonçalves da Silva como um importante aliado na difusão da língua portuguesa, bem como dos valores morais. Ouso afirmar que aos pais desses alunos cabia a aceitação, como forma de também se sentirem acolhidos pela sociedade à qual pertenciam, uma vez que “[...] a rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga” (ELIAS, 1994, p. 249).

Outra prática que merece ser mencionada, uma vez que também faz parte do momento histórico e político vivenciado na década de 1930, refere-se ao olhar da escola com relação ao civismo e, conseqüentemente, à figura do presidente Vargas. Segundo Caprara (2003), a partir de 1939 o retrato de Vargas foi presença obrigatória em todas as escolas, sendo que a inauguração do seu quadro era tratada como um momento de grande festividade. O relato abaixo, obtido do Livro de Atas da 20ª aula municipal, na Estrada Geral Olhos D' Água, nº 61, primeiro distrito de Bento Gonçalves, diz o seguinte:

Aos seis dias do mês de dezembro de mil novecentos e trinta e nove, às oito horas, na sala que [sic] funciona, a 20ª aula municipal, sita à linha Estrada Geral, Olhos D' Água, nº 61, 1º distrito deste município de Bento Gonçalves, regida pela professora Dª. Nair Dionisia Braga e auxiliar Aracy Pompermayer, compareceu a Comissão Examinadora designada pelo Exmo. Sr. Prefeito Municipal, e composta dos Srs. Segundo Tenente do Exército Andronico Martins como presidente e João Ferrari, Odorico Carvalho e Reynaldo Valentin Accorsi, para proceder aos exames finais desta aula, referentes ao corrente ano. [...]

Após os exames foi solenemente inaugurado na sala de aula o retrato de S. Excia. o Dr. Getúlio Dornelles Vargas, Presidente da República, usando da palavra no ato o Sr. 1º Tenente Arthur Dornelles da Silva, encerrando-se os trabalhos com a demonstração dos serviços manuais e o **Hino Nacional cantado pelos alunos e presentes**. [...]

Sendo dignas de nota, ainda, o bom aspecto notado, com referência a apresentação dos alunos devidamente uniformizados, a boa execução do Hino Nacional e a presença dos pais.

Para constar, foi lavrada a presente ata que vai assinada por toda a Comissão Examinadora e pelas professoras desta aula.

1º Ten. Arthur Dornelles

2º Ten. Andronico Martins

João Ferrari, Odorico Carvalho, Reynaldo V. Accorsi, Nair Dionisia Braga (profª.), Aracy Pompermayer (aux.). [grifos meus].¹⁷

¹⁷ Livro de Atas de Exames e Termos de Inspeção na 20ª aula municipal, sita à Estrada Geral Olhos D'Água, n. 61, 1º distrito deste município. Fonte: Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves.

Ressalto que entre as décadas de 1930 e 1940 as comemorações cívicas se fizeram presentes nos mais diversos momentos e lugares, pois o importante era fortalecer o Brasil através do espírito patriótico. Isso pode ser conferido nas transcrições abaixo, mediante a análise de dois documentos. O primeiro se refere ao encerramento do ano letivo no Grupo Escolar General Bento Gonçalves da Silva; o segundo, ao artigo 40 do Regimento interno das escolas do município de Bento Gonçalves.

Aos dezesseis dias do mês de dezembro de mil novecentos e trinta e nove realizou-se a cerimônia de encerramento do ano letivo deste colégio. Pela manhã, às onze horas, eu como Diretora deste Grupo Escolar e as professoras do mesmo, corpo discente, autoridades civis e religiosas, procedeu-se a entrega dos atestados de conclusão de curso aos alunos do 6º ano. Dos 540 matriculados 345 foram promovidos, sendo que 12 receberam os atestados finais. **A cerimônia foi aberta com o Hino Nacional cantado por todos os presentes.** Foi convidada a representante do Delegado Regional de Ensino, professora Maria Fernandes de Oliveira para descobrir o quadro dos recém-formados. Falou em seguida o paraninfo da turma, Reverendo Cônego Zattera. Procedeu-se a entrega dos atestados. Respondeu ao discurso do Reverendo Cônego Zattera a aluna Jacy Valduga. Saudou o Sr. Prefeito Municipal a aluna Brasilida Leonor Baldi. Em nome do Sr. Prefeito Municipal falou o Dr. J.C. Magalhães, encerrando esta sessão a diretora deste estabelecimento. Nada mais havendo a constar na presente ata, eu Suely Aveline, dou por encerrada a mesma a qual assino [grifos meus].¹⁸

Das festas e comemorações.

Art. 40. **As datas nacionais** serão comemoradas em todas as aulas com um programa especial, em que **se procure formar a consciência cívica dos escolares.**

Parágrafo 1º: Em todas as **comemorações cívicas** haverá hasteamento da Bandeira Nacional ao som do Hino Nacional, com a assistência e participação de professor e alunos [grifos meus].¹⁹

Nas palavras de Caprara (2003), o caráter doutrinário que permeou o governo de Vargas deu ênfase tanto ao ensino de moral e civismo como à educação física, tornando-as matérias obrigatórias nas escolas. O amor à Pátria e o cultivo harmonioso do corpo e do espírito eram o ideal de saúde e perfeição a ser

¹⁸ Ata de encerramento do ano letivo do Colégio Elementar General Bento Gonçalves da Silva, 16 de dezembro de 1939. Fonte: Escola Estadual de Ensino Fundamental General Bento Gonçalves da Silva.

¹⁹ Regimento interno das escolas do município de Bento Gonçalves, aprovado pelo Decreto n. 18, de 20 de novembro de 1941. Fonte: Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves.

alcançado pelos jovens, principalmente entre os filhos dos imigrantes, que deveriam idolatrar uma única pátria, o Brasil. Afirma a mesma autora ainda:

A unificação do ensino, levando para dentro das escolas pessoas aptas ao ensino, foi uma das formas encontradas pelo governo para o processo nacionalizador. Substituiu-se a professora da localidade pelas professoras mestras, ou seja, por aquelas formadas nas Escolas de Magistério, normalmente filhas das famílias de melhores condições financeiras (a Escola de Magistério estava localizada na capital). Ser professora era a única profissão aceitável para a mulher. Algumas filhas de imigrantes com mais condições frequentaram a escola e voltaram para dar aula depois de formadas, substituindo as professoras leigas. (CAPRARA, 2003, p. 80).

O processo nacionalizador teve no ensino respaldo para sua ação efetiva, e a escola, a partir das professoras mestras, um novo olhar para a educação, envolvendo questões pedagógicas e, também, referentes ao espaço físico.

Em 1940, para atender os meninos que quisessem estudar além da 5ª série, foi inaugurado, oficialmente, o Ginásio Municipal Nossa Senhora Aparecida de Bento Gonçalves. “Após muito esforço de várias famílias e principalmente do Pároco Cônego Antonio Zattera, a educação Marista deu os primeiros passos de uma longa caminhada junto à pequena cidade serrana.”²⁰

Inicialmente essa instituição de ensino funcionou no antigo prédio da Società Italiana Regina Margherita,²¹ sendo que no ano de 1968 ela foi denominada oficialmente de Colégio Nossa Senhora Aparecida e, em 2004, ficou conhecida como Colégio Marista Aparecida.

Na cidade de Bento Gonçalves, com o passar dos anos, devido ao crescimento demográfico e ao desenvolvimento econômico, houve a necessidade de se pensar na criação de novos estabelecimentos de ensino. A comunidade clamava pela escola pública de formação docente, pois no município existia somente uma escola privada para a formação de professores primários, a Escola Normal Nossa

²⁰ Arquivo Histórico do Colégio Marista Aparecida. Para outras informações sobre a história do Colégio Marista Aparecida, sugiro consultar RODRIGUES, Nadir Bonini. *Colégio Nossa Sª Aparecida – 60 anos de educação*. Porto Alegre, 1999.

²¹ “Em 17 de setembro de 1882 foi fundada, em Dona Isabel (Bento Gonçalves), a Sociedade de Mútuo Socorro Regina Margherita. Foram 34 fundadores. O intuito era fornecer subsídios aos associados em caso de necessidade, desenvolver iniciativas educacionais [...] e difundir o sentimento de italianidade. Os mesmos festejavam anualmente, no dia 20 de setembro, sua fundação e lembravam conjuntamente a Unificação Italiana e a Revolução Farroupilha”. (LUCHESE, 2007, p. 95-96).

Senhora Medianeira, dificultando, por razões financeiras, o livre acesso a todos. Surgiu, então, em 1962, a Escola Normal Estadual de 2º Ciclo Cecília Meireles, hoje o Instituto Estadual de Educação Cecília Meireles, que atende aos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Normal.

Oficialmente a Escola Normal foi fundada em 21 de março de 1962, pelo Decreto nº. 13.334, iniciando suas atividades no mesmo ano junto ao Grupo Escolar Professor Ângelo Roman Ros. Com o Decreto n. 17.513, de 29 de setembro de 1965, a denominação da escola foi alterada: “É denominada Cecília Meireles, a Escola Normal de Bento Gonçalves”, sendo a primeira escola do Rio Grande do Sul a receber o nome da poeta. (CARDOSO; LUCHESE, 2009, p. 129).

No que se refere ao ensino superior nessa cidade, as primeiras iniciativas remontam ao ano de 1968, quando foi instalada, pela Universidade de Caxias do Sul, a primeira faculdade, com a abertura do curso de Ciências Econômicas. Transcorridos dois anos, mais dois cursos superiores foram colocados à disposição da comunidade da região: o curso de Ciências – Licenciatura de 1º Grau e a Licenciatura Plena em Letras – Português e Inglês.

No ano de 1972, foi criada a Fundação Educacional da Região dos Vinhedos (FERVI), com a finalidade de manter as faculdades e os cursos já instalados, bem como desenvolver o ensino superior na região. Em 1989 foi autorizada a abertura de um novo curso: Ciências Contábeis.

Em 1992, a FERVI estabeleceu um convênio com a Universidade de Caxias do Sul (UCS). Sob o regime de comodato,²² passou a ceder suas instalações à UCS, cabendo a esta a manutenção dos cursos superiores existentes e a expansão com novos cursos. No ano de 1993, a UCS instalou no agora Campus Universitário da Região dos Vinhedos (CARVI)²³ os cursos de Pedagogia – Habilitação em Séries Iniciais, de Administração de Empresas e de Direito.

Atualmente, o CARVI é formado pelo Centro de Ciências Sociais Aplicadas, pelo Centro de Ciências Exatas, da Natureza e de Tecnologia e pelo Centro de

²² A partir da década de 90, aprovado por Portaria Ministerial de n. 211, de 19 de fevereiro de 1993, o programa de regionalização da UCS abrange um conjunto de 56 municípios, distribuídos em 4 Campi e 5 Núcleos Universitários. Fonte: Histórico da Fundação Educacional da Região dos Vinhedos, Bento Gonçalves.

²³ Criado pela incorporação dos cursos e pela cessão do patrimônio mantido pela Fundação Educacional da Região dos Vinhedos. Fonte: Histórico da Fundação Educacional da Região dos Vinhedos, Bento Gonçalves.

Ciências Humanas e da Educação, ofertando um total de 19 cursos de graduação. Com o lema “Pés na região e olhos no mundo”, a Universidade de Caxias do Sul busca, até os dias atuais, desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Hoje, o município de Bento Gonçalves conta com uma estrutura de 38 escolas municipais, 25 escolas estaduais, 5 escolas particulares e 5 Instituições de Ensino Superior.

Reverendo a trajetória histórica da formação docente no Brasil, a educação e suas reformas, suas leis, seus decretos, é possível perceber de onde viemos e onde estamos. Nessa perspectiva, questiono: como as práticas educativas vivenciadas por quatro professores(as) atuantes em sua carreira profissional no município de Bento Gonçalves(RS), enquanto alunos(as) das décadas de 1930 a 1960, influenciam ou influenciaram os seus fazeres pedagógicos de sala de aula no momento em que se tornaram professores(as)?

1.2 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO GAÚCHA ENTRE OS ANOS DE 1930 E 1960

A Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, através do Regulamento do Curso de Estudos Normais, foi criada em 05 de abril de 1869, estando sob a direção do padre Joaquim Cacique de Barros. Nas palavras de Werle (2005, p. 6):

Portanto, no período de instalação da escola de formação de professoras no Rio Grande do Sul, mulheres marcadas pela exclusão social é que ocuparam as vagas da Escola Normal e lecionaram em escolas elementares públicas. Esses elementos de diferenciação e exclusão caracterizaram a feminização do magistério na província. Marcado pela gratidão e dívida para com a sociedade, era um magistério devedor, que retribuía os favores recebidos ministrando ensino em escolas públicas.

Para Tambara (2008), a referida Escola Normal teve um início conturbado no que diz respeito à estrutura curricular para a formação de professores; porém, com o transcorrer dos anos, mais precisamente em 1883, a mesma passou a estabelecer o processo de transformação do perfil do magistério gaúcho. “[...] Neste ano, havia em

atividade na instrução pública 307 professores, dos quais 175 tinham ‘curso de estudos da Escola Normal’ [...]”. (TAMBARA, 2008, p. 16). O autor complementa, ainda, dizendo que essa instituição, através do decreto de 14 de março de 1901, deixou de exercer suas atividades, cedendo espaço para a instalação de um colégio distrital na capital do Estado.

No que concerne ao ensino primário gaúcho, é necessário retroceder no tempo, mais precisamente a 1909, ano de criação dos colégios elementares. Peres (2000), ao mencionar a criação dos colégios elementares no estado do Rio Grande do Sul, classifica esse acontecimento como o marco da mudança do ensino primário. Se até então o ensino público primário se dava nas chamadas “escolas isoladas”,²⁴ a partir desse período houve uma mudança no espaço físico, bem como na organização pedagógica, instituindo-se um modelo escolar de várias salas em um único prédio e professor para cada turma.

Vale ressaltar que o surgimento dos colégios elementares não acabou com as escolas isoladas, que continuaram a funcionar, mas eles tomaram um espaço que foi fundamental para um novo rumo do ensino público primário gaúcho.

Em 1939, houve uma mudança na nomenclatura “colégios elementares” para “grupos escolares”, bem como uma expansão dos mesmos, nas mais variadas cidades gaúchas, como demonstra o quadro abaixo, citado por Peres (2000, p. 115).

Ano	Grupos escolares	Escolas isoladas
1937	170	732
1938	281	564
1939	365	465
1940	422	378
1941	456	362
1942	518	360

Quadro 3: Número de grupos escolares e escolas isoladas Rio Grande do Sul, 1937-1942
Fonte: Relatório da Secretaria da Educação e Saúde Pública, 1937-1942, apud PERES (2000, p. 115).

²⁴ “[...] (escolas isoladas que funcionavam, na maioria das vezes, em uma única sala com um único professor ou professora) [...]”. (PERES, 2000, p. 85).

Complementando, destaco dados presentes no relatório apresentado ao Dr. Getúlio Dorneles Vargas pelo general Osvaldo Cordeiro de Farias, interventor federal no Estado do Rio Grande do Sul, durante o período de 1938 a 1943, referente ao ensino e à educação pública gaúcha.

[...] Era preciso penetrar nesses densos aglomerados teuto e ítalo-brasileiros não apenas com administração pública e a autoridade policial, mas também e principalmente com a escola, e, por intermédio desta, com a língua, a história, o civismo e o culto da tradição pátrias [sic].²⁵

Ainda de acordo com o relatório acima, é dentro desse processo que o Estado investiu na instrução pública, a começar pelos prédios, instalações e aparelhamento, construindo, nas sedes municipais, 33 novas escolas e, na zona rural, 71 novas unidades. No ano de 1942, no Rio Grande do Sul havia 5.655 unidades de ensino primário, distribuídas nas escolas estaduais, municipais e particulares, com 317.986 alunos matriculados, representando 86,2% da população infantil em idade escolar, entre 7 e 10 anos, tomando por base os resultados preliminares do recenseamento de 1940.

Localização	Denominação	Categoria
Porto Alegre	Instituto de Educação	Oficial
Alegrete	Escola Normal "Osvaldo Aranha"	Oficial
Santa Maria	Escola Normal "Osvaldo Bilac"	Oficial
Pelotas	Escola Normal "Assis Brasil"	Oficial
Cachoeira	Escola Complementar	Oficial
Caxias	Escola Complementar	Oficial
Passo Fundo	Escola Complementar	Oficial
Bagé	Escola Espírito Santo	Equiparada
Cruz Alta	Escola Santíssima Trindade	Equiparada
Montenegro	Escola São José	Equiparada
Uruguaiana	Escola Nossa Senhora do Horto	Equiparada
Uruguaiana	Escola União	Equiparada
Itaqui	Escola S. C. de Jesus	Equiparada

²⁵ Relatório apresentado ao Dr. Getúlio Dorneles Vargas pelo general Osvaldo Cordeiro de Farias, interventor federal no Estado do Rio Grande do Sul, durante o período de 1938 a 1943. Códice A.7.36. Fonte: Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

Dom Pedrito	Escola Nossa Senhora do Horto	Equiparada
Novo Hamburgo	Escola Santa Catarina	Equiparada
Livramento	Escola Santa Tereza	Equiparada
Rio Grande	Escola Santa Joana D'Arc	Equiparada
Vacaria	Escola São José	Equiparada
São Leopoldo	Escola São José	Equiparada
Bento Gonçalves	Escola São Carlos	Equiparada
Lajeado	Escola Madre Bárbara	Equiparada
Guaporé	Escola Monsenhor Scalabrini	Equiparada
Porto Alegre	Escola Normal Arquidiocese	Rural
São Luiz Gonzaga	Escola Normal Cerro Azul	Rural
Caxias	Escola Normal Murialdo	Rural

Quadro 4: Escolas de formação de professores existentes em 1943 no Rio Grande do Sul

Fonte: Relatório apresentado ao Dr. Getúlio Dorneles Vargas pelo Gen. Osvaldo Cordeiro de Farias, interventor federal no Estado do Rio Grande do Sul, 1938-1943. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1943. p. 27 apud TAMBARA (2008, p. 22) [grifos meus].

Destaca-se, a partir das informações trazidas por Tambara (2008), a presença da escola São Carlos²⁶ na formação de professores na cidade de Bento Gonçalves. Essa instituição era tida como equiparada conforme determinava a legislação vigente às escolas complementares públicas.

Peres (2000), ao se referir à trajetória do ensino primário gaúcho, destaca dois momentos fortes: o primeiro diz respeito à criação dos colégios elementares e, posteriormente, ao surgimento dos grupos escolares, cujo processo educacional se deu em meio a dificuldades de prédios inadequados, escassez de recursos materiais e de professores e dificuldades na formação docente. O segundo tem a ver com a renovação pedagógica iniciada no final dos anos 30, tendo seu momento forte nas décadas de 40 e 50, quando da criação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), ligado à Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul.

Ao fundamentar o que chama de tempos de renovação pedagógica, Peres (2000, p. 126) ressalta:

²⁶ Como já foi dito, atualmente esta escola denomina-se Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira.

[...] houve um forte apelo ao caráter científico da educação, no sentido de fazer da Pedagogia um campo experimental; [...] as práticas e os discursos pedagógicos foram ancorados especialmente na Psicologia como “ciência da educação” e como ciência da criança; [...] ocorreu um movimento no sentido de inovações didáticas na escola e nas salas de aulas que emanaram das Escolas de Formação, das próprias professoras e professores, dos órgãos públicos de direção do ensino – especialmente do CPOE –, **de práticas pedagógicas alternativas**, e que estavam **ancoradas nos princípios da Escola Nova ou Renovada**; [...] observou-se um grande desenvolvimento da expertise pedagógica e dos experts em educação, ou seja, os técnicos educacionais ganharam uma legitimidade nunca antes experimentada; [...] sucederam-se iniciativas editoriais no campo educacional, destacando-se a tradução de obras pedagógicas **e a criação, em 1939, da Revista do Ensino**, cujo objetivo era, também, o de divulgar idéias da Educação Nova; e, por fim, sucederam-se algumas mudanças nas estruturas administrativas do ensino público, no qual o destaque foi a reorganização da Secretaria de Educação e com ela a própria criação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE) em 1943 [grifos meus].

Fischer (2005), em seus estudos sobre formação docente, ao abordar “A professora e a Revista do Ensino”, aponta que é impossível discorrer sobre o magistério dos anos 1950 e 1960 sem mencionar a Revista do Ensino. Procurou, então, em sua pesquisa, conhecer os discursos implicitamente presentes nos conteúdos das páginas da mesma, que nortearam, nesse período, práticas docentes. Segundo a autora, este periódico permeou o universo das professoras, ora incitando-as a seguir a docência como vocação, ora desafiando-as a buscar novos conhecimentos acerca da ciência da educação através da divulgação dos Congressos Nacionais de Professores Primários, informados pela revista. Salienta, ainda, que entre os discursos nela publicados exaltando a sublime missão da professora se faziam presentes, também, apesar de tímidas, matérias que abordavam o contexto escolar, levantando questões de alunos carentes, baixos salários, etc. Porém, segundo a memória das professoras pesquisadas por Fischer, a elas interessavam somente as sugestões didáticas trazidas no interior da Revista do Ensino.

Segundo Veiga, o século XX foi marcado pelo novo olhar lançado à criança. A pedagogia passou a se utilizar dos conhecimentos da psicologia e da biologia, buscando dessa forma, novos métodos de ensino. O higienismo foi fortemente introduzido nas escolas, considerando as instalações físicas e também os hábitos de higiene. “[...] coube à psicologia elucidar e indicar os procedimentos pedagógicos adequados às diferenças individuais” (VEIGA, 2007, p. 270).

1.3 CARTOGRAFIAS HISTÓRICAS: O BRASIL ENTRE OS ANOS DE 1930 E 1960

A passagem do período imperial para o republicano propiciou transformações de ordem econômica, social e política. Instituiu-se a laicidade do ensino ministrado nas escolas públicas, e houve, também, uma maior procura da população pelos centros urbanos, acarretando a necessidade de uma reforma na instrução pública vigente.

A década de 1920 foi fortemente influenciada pelo Movimento Cívico Patriótico, cujo objetivo maior era combater o analfabetismo,²⁷ fato esse que desencadeou debates acerca da educação e, conseqüentemente, sobre a formação de professores.

No campo educacional, a década de 1920 foi marcada pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e pela implementação de uma série de reformas que se distinguiram das anteriores por três razões básicas: a formação intelectual de seus autores, a reorientação pedagógica dela decorrente e uma nova visão quanto aos objetivos da educação. Embora os reformadores e integrantes da ABE tivessem discordâncias entre si, compartilhavam uma meta: reinventar a educação para adaptar os indivíduos à sociedade de seu tempo. (VEIGA, 2007, p. 254).

Se por um lado os ideais renovadores pregavam um novo modo de se pensar a educação, por outro era visível o descontentamento da população brasileira com a condução política do país. A Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, teve seu início no estado do Rio Grande do Sul, alastrando-se, posteriormente, por todo o país. Em decorrência da Revolução de 30, chegou ao final a Primeira República e Getúlio Vargas se consolidou no poder, num período inicial de quatro anos, denominado de Governo Provisório (1930-1934).

Nos anos de 1930 e 1931, foram criados, respectivamente, o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação, destinando-se este último a assessorar o então ministro da Educação, Francisco Campos. O ministro Campos reorganizou o ensino secundário, o comercial e o superior, criando o regime

²⁷ “[...] o analfabetismo é alçado ao estatuto de marca de inaptidão do país para o progresso. Erradicá-lo é a nova prioridade na hierarquia das providências de reforma educacional [...]”. (CARVALHO, 2003, p. 227).

de universidade. Apesar de algumas mudanças terem sido efetivadas, as reflexões sobre educação somente tiveram seu ápice em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova,²⁸ em favor de um ensino público, gratuito, laico e obrigatório. O trecho abaixo, extraído do referido manifesto, revela parcialmente a opinião dos reformadores no que diz respeito à situação da educação pública no Brasil.

[...] se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as ao mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. [...] Nunca chegamos a possuir uma “cultura própria”, nem mesmo uma “cultura geral” que nos convencesse da “existência de um problema sobre objetivos e fins da educação”.²⁹

Nesse contexto, concomitantemente às reformas da Escola Normal, ocorreram também as reformas no ensino primário e a criação dos grupos escolares, tendo como referência uma melhor infraestrutura tanto em termos do espaço físico quanto em termos do novo método de ensino-método intuitivo ou lição das coisas.³⁰

Segundo Faria Filho (2003), a inovação de materiais didático-pedagógicos (mapas, laboratórios, quadro-negro, etc.), mobília adequada às crianças, a aproximação da medicina em relação ao fazer pedagógico, trazendo questões relacionadas com a higiene, e a falta de um controle administrativo escolar evidenciaram a necessidade de um espaço próprio para a escola, surgindo, então, na última década do século XIX, inicialmente em São Paulo e, na sequência, em vários estados brasileiros, os grupos escolares e, com eles, um novo modelo de educação: o das escolas seriadas. Em decorrência da seriação e uniformização dos conteúdos, organizou-se o tempo escolar, distribuíram-se os conteúdos nos quatro anos de duração do primário e, conseqüentemente, surgiram os livros didáticos. Ao longo da história dos grupos escolares, a qual se estendeu até os primeiros anos da

²⁸ “O ‘Manifesto’, elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de ‘renovação educacional’, inicia-se estabelecendo a relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento, colocando aquela, porém, numa situação de primazia no que respeita aos problemas nacionais”. (ROMANELLI, 1997, p. 145).

²⁹ MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 6 maio 2010.

³⁰ Para aprofundar essa temática, sugiro FARIA FILHO (2003); VALDEMARIN (2004); SCHELBAUER (2006).

década de 1970, algumas práticas se cristalizaram, como o amor à pátria e o nacionalismo.

[...] podemos destacar a incorporação do programa de educação moral e cívica, que se tornou co-responsável pela transmissão de um conjunto de princípios que corporificavam ideais patrióticos, que eram instrumentalizados nas salas de aula e nas palestras proferidas na escola, cujo principal objetivo era despertar os sentimentos de amor e dever à família, à sociedade e, principalmente, à pátria. É neste ambiente civilizatório que emergem os desfiles e festas patrióticas. (BENCOSTTA, 2005, p. 75).

As práticas educativas mencionadas acima afloraram num momento histórico em que o Brasil vivenciava um regime ditatorial, o que acabou por influenciar o cotidiano das pessoas, ora com intenções implícitas, ora não.

Tratava-se de práticas que se diluíram no dia a dia como algo natural e, por que não dizer, essencial àquele momento histórico. O eu e o nós permeados por saberes, discursos e relações de poder que se intensificaram conforme o olhar que lhes era direcionado. Assim se constituíram sujeitos, sejam eles alunos ou professores.

Em meio a esse cenário, em 1934 foi promulgada a Segunda Constituição Republicana, afirmando em seu texto que a educação é um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo poder público. Com ela, instituiu-se o voto direto, obrigatório para maiores de 18 anos e, também, o direito ao voto para a mulher. Com a Constituição de 1934, iniciou-se o Período Constitucional, sendo Vargas eleito indiretamente, em julho de 1934, pelo Congresso Nacional.

Frente às ameaças comunistas que se iniciaram em 1935 e como forma de articular sua permanência no poder, em 1937 Vargas fechou o Congresso Nacional e promulgou uma nova Constituição, decretando o Estado Novo. Diz D'Araújo (2000, p. 8):

[...] O “novo” aqui representava o ideal político de encontrar uma “via” que se afastasse tanto do capitalismo liberal quanto do comunismo, duas doutrinas políticas que, desde meados do século XIX e mais intensamente a partir da revolução soviética, competiam entre si no sentido de oferecer uma nova alternativa política e econômica para o mundo. Havia em ambas a ambição de corrigir os problemas do capitalismo: desigualdade social, crises, insegurança econômica, conflito de classes e de interesses.

Em decorrência da extinção do Congresso Nacional, a representatividade política se dissipou, ficando os brasileiros impedidos de escolher seus representantes, em todas as instâncias.

Sob o lema do nacionalismo como construtor da Nação, Getúlio Vargas governou, numa ditadura autoritária, de 1937 a 1945. Sobre a reação do povo brasileiro ao novo regime, Pesavento (1984, p. 112-113) assim se posiciona:

A aceitação da ditadura dava-se em nome de princípios tais como “segurança nacional”, “aceleração do progresso econômico” ou, simplesmente, pela perspectiva de obtenção de cargos na política de favoritismo manejada habilmente por Vargas.

Skidmore (1982, p. 55), ao discorrer sobre o governo de Vargas, ressalta que “[...] Vargas transformou as relações entre o poder federal e estadual e, com isso, aproximou muito mais o Brasil de um governo verdadeiramente nacional”, o que influenciou diretamente a condução da educação. A mesma teve como pano de fundo o patriotismo, dando grande ênfase à participação de jovens em manifestações cívicas.

A nacionalização do ensino ocorrida nos anos de 1938 a 1939 buscava a unificação do país, através do civismo. Nas palavras de D’Araujo (2000, p. 37-38):

A nacionalização da educação implicará um profundo controle de todos os currículos, de todas as atividades de todas as escolas nos recantos mais remotos do país. A escola nacionalizada e monitorada pelo governo seria a porta de entrada para a nacionalidade, para a homogeneidade nacional e o controle de tendências exógenas que pudessem advir da multiculturalidade. [...] Ainda no campo educacional, o reforço dado às aulas de Educação Física não só servia ao propósito de direcionar os jovens, como também representaria um aprimoramento estético do brasileiro.

Durante o Estado Novo, a figura de Vargas tomou proporções significativas. Respeito, controle e autoritarismo se fizeram presentes nas relações mantidas com o povo brasileiro. Tornar o Brasil uma nação próspera, com o povo instruído e homogêneo, foi uma meta proposta pelo então presidente da República. No dizer de D’Araujo (2000, p. 64):

O Estado Novo associou Getúlio Vargas à ditadura, mas também à política social e ao nacionalismo. É essa plasticidade ideológica que gera uma curiosidade sempre renovada pelo Estado Novo. Visitá-lo é conhecer parte das razões de nossa grandeza econômica, de nossas fraquezas políticas e de nossas profundas desigualdades sociais e regionais.

O ensino, visto como uma forte ferramenta para difundir o nacionalismo, acabou por enfraquecer as conquistas obtidas com a Constituição de 1934, impedindo, assim, que os ideais renovadores para a educação permanecessem no centro dos debates. Segundo Romanelli (1997), o Manifesto dos Pioneiros tratava a educação como um problema social, sugerindo a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade, a coeducação, a autonomia para a função educativa e a descentralização do ensino. Diz ainda a autora:

[...] Ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação do Brasil, mas também estava representando uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente. (ROMANELLI, 1997, p. 150).

Porém, com o Estado Novo, essas questões tiveram um olhar novo e diferente. A Constituição de 1937, ao referir-se à educação, afirmava:

Art. 129: À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. [...]
Art. 130: O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.³¹

Analisando o conteúdo dos referidos artigos, é possível perceber que o papel do Estado, em relação à responsabilidade de subsidiar a educação para todos

³¹ BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>>. Acesso em: 8 maio 2010.

muda de prisma, pois ele é parcialmente isentado dessa responsabilidade. Porém, a partir do firmamento do discurso nacionalista, o presidente Vargas investiu na criação de escolas públicas, buscando a imposição ou afirmação do português, bem como o crescimento econômico da nação. Essas novas medidas se estenderam para todos os estados e cidades.

Avançando cronologicamente nas questões políticas e educacionais, destaco que em 1942 foram normatizadas, pelo então ministro Gustavo Capanema, as Leis Orgânicas que estruturaram o ensino técnico-profissional e, em 1946, as Leis Orgânicas do Ensino Primário, do Ensino Normal e do Ensino Agrícola.

Pelo Decreto n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, ficaram estabelecidas as novas diretrizes para o Ensino Normal. Esta lei traz em seu texto como objetivo do Ensino Normal “[...] prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias”, (Art. 1º) e dispõe que “[...] haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação” (Art. 4º) (Lei n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946, apud TAMBARA, 2008, p. 23).

Para Freitas e Biccias (2009), o tema das Leis Orgânicas do Ensino era a padronização. Em decorrência disso, houve mudanças na organização curricular, no método de leitura a ser adotado, na arquitetura escolar, e elas foram estendidas, também, para as atividades de recreação, para as normas de vestimentas, as quais cederam, posteriormente, espaço para a universalização do uniforme, e para as questões de higiene.

No que se refere ao ensino, também ocorreram mudanças em sua estruturação. No ensino primário, foi acrescido o ensino supletivo de dois anos. Criaram-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Social da Indústria (SESI), em 1946, pensando no ensino profissionalizante. A Lei Orgânica também regulamentou o curso de formação de professores.

Após a queda da ditadura Vargas e o fim do Estado Novo em 1945, o Brasil teve uma nova Constituição em 1946. Com ela foram restabelecidas a República Federativa, a igualdade de todos perante a lei, a liberdade de manifestação de pensamento, com censura apenas para espetáculos e diversões públicas, bem como a liberdade de consciência e de crença religiosa. Também se voltou a entender que a educação é direito de todos.

Distanciava-se, portanto, a Constituição de 1946 da Constituição de 1937. Esta, com o fazer significativa concessão à iniciativa privada, quanto à “liberdade de ensino” (arts. 128 e 129), praticamente isentava os poderes públicos do dever de proporcionar e garantir a educação. Aliás, o direito à educação não estava mencionado na Constituição de 1937 até então vigente. Na verdade, a Constituição de 1946, nesse sentido, se aproximava muito da Constituição de 1934, inspirada nos princípios proclamados pelos pioneiros. (ROMANELLI, 1997, p. 170).

Diante disso, ocorreram discussões que deram origem à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em entrevista concedida ao jornal Última Hora (11 de março de 1959), Anísio Teixeira manifestou-se da seguinte forma sobre o conceito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

A lei em educação não é, em rigor, uma lei *de* educação, mas sobre educação. O Estado legisla sobre educação como legisla sobre saúde, sobre agricultura, sobre indústria. Como o interesse pela educação se fez público, isto é, transformou-se em um interesse dominante de toda a sociedade, o Estado é convocado a estabelecer as bases e diretrizes, dentro das quais vai intervir no processo e assegurar que as oportunidades educativas se desdobrem regularmente, obedecendo a certas condições de justiça e com a eficiência necessária para que todos dela se possam aproveitar. (TEIXEIRA, 1976, p. 216).

Permeada por um espírito democrático, nossa primeira LDB, a Lei 4.024/61,³² dispunha que o Ensino Primário teria uma duração de quatro anos; o Ciclo Ginásial do Ensino Médio de três anos; o Ciclo Colegial do Ensino Médio de três anos e o Ensino Superior uma duração variável. Este último poderia ser cursado após a conclusão do Ensino Médio, mediante concurso de Vestibular.

Segundo Carneiro (2004, p. 28),

[...] a passagem do Primário para o Ginásial era feita por meio de uma prova de acesso: o exame de admissão; os ciclos Ginásial e Colegial eram divididos em ramos de ensino, a saber: Secundário, Comercial, Industrial, Agrícola, Normal e outros.

³² “A Lei n. 4.024/1961 não alterou a estrutura do ensino primário em relação às leis orgânicas de 1946: educação pré-primária (para crianças de até 7 anos, escola maternal e jardim de infância) e ensino primário (com duração de 4 ou 6 anos, no caso de iniciação técnica)”. (VEIGA, 2007, p. 285).

Em artigo publicado no Diário de Pernambuco de 13 de abril de 1962, Anísio Teixeira teceu comentários sobre a aprovação da Lei 4.024/61:

Não se pode dizer que a Lei de Diretrizes e Bases, ora aprovada pelo Congresso, seja uma lei à altura das circunstâncias em que se acha o país em sua evolução para constituir-se a grande nação que todos esperamos. Se isto não é, não deixa, por outro lado, de ser um retrato das perplexidades e contradições em que nos lança esse próprio desenvolvimento do Brasil. Afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança. O fato de não termos chegado a libertar-nos completamente dos anacronismos da situação anterior revela que a lei é o resultado de uma luta em que as pequenas mudanças registradas constituem vitórias e não dádivas ou modificações arbitrárias de legislador. (TEIXEIRA, 1976, p. 226 e 227).

As décadas de 1930 a 1960 foram marcadas por lutas ideológicas, acontecimentos políticos, econômicos e sociais, fatos esses que acabaram repercutindo diretamente nos modos de ser, pensar e agir das pessoas. Se num primeiro momento a educação era seletiva no que tange ao acesso ao ensino, a partir dos debates incessantes de pensadores que acreditaram que era possível uma educação para todos, novas perspectivas se firmaram em relação aos direitos e deveres do povo, independentemente da classe social. Nesse contexto, nasceram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outras políticas públicas educacionais, possibilitando à educação brasileira encontrar “direções” para a construção do longo processo de afirmação da escola no país. Nesse entorno se constituíram os professores-sujeitos desta pesquisa, ora ocupando o papel de alunos(as), ora exercendo a profissão docente. De acordo com Nóvoa (2007, p. 16), “[...] a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

1.4 CONTEXTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Vicentini e Lugli (2009), ao abordarem a trajetória da formação docente no Brasil durante o período da Primeira República (1889 -1930), afirmam que não se pode falar na existência de um único modelo de formação de professores, uma vez

que as diferenças sociais e econômicas interferiram diretamente nesse processo. Salientam, porém, que o elemento comum a todas as escolas foi o Curso Primário Complementar,³³ que marcou a formação de professores em todo o território brasileiro.

Se, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, emergiram os debates acerca de uma renovação da educação, somente na década de 1930, sob o governo Vargas, é que teve início a homogeneização das regras a que o ensino em todo o país estaria submetido. No entanto, uma década mais tarde, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei n. 8.530, de 02/01/1946, buscou-se dar uma organização nacional à formação de professores.

Cabe destacar que entre os anos de 1931 e 1935, Anísio Teixeira exerceu o cargo de diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, criando o Instituto de Pesquisas Educacionais e uma nova modalidade de organização da Escola Normal: o Instituto de Educação, que se estendeu para todos os estados brasileiros. Para Saviani (2005), a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal foi um momento decisivo na trajetória histórica da formação docente, pois junto ao Instituto funcionava uma escola-laboratório, onde era possível experimentar, pesquisar, avaliar e refletir sobre a prática pedagógica e os métodos de ensino.

A Escola Normal passou a ter caráter profissionalizante, exigindo dos alunos ingressantes o ginásio completo, o que possibilitou, gradativamente, o aumento da escolaridade das mulheres. Desse período em diante, além da preparação para o magistério primário, foi possível consolidar também o magistério secundário, visto que a mulher passou a frequentar o ensino superior, principalmente em cursos que habilitavam para a docência.

De acordo com Saviani (2005), com a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, o Instituto de Educação Paulista e a Escola de Professores do Distrito Federal foram incorporados, respectivamente, às mesmas, o que acabou por influenciar a criação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na USP, no ano de 1939, cabendo aos cursos de Licenciatura formarem professores em disciplinas específicas dos currículos das escolas secundárias e aos cursos de Pedagogia formar os professores das Escolas Normais.

³³ Ver em VICENTINI E LUGLI (2009).

A partir de 1946, o Ensino Normal se dividiu em dois ciclos, sendo que o primeiro ciclo, com duração de quatro anos, era responsável pela formação de regentes de ensino primário, correspondia ao ginásio e funcionava em Escolas Normais Regionais, enquanto o segundo ciclo, previsto para acontecer em três anos, voltava-se à formação do professor primário, acontecendo nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

O currículo do curso de formação de professores primários, da mesma forma que no Distrito Federal, centrava-se exclusivamente nas disciplinas pedagógicas, distribuídas em três seções: Educação (1ª seção): psicologia, pedagogia, prática de ensino, história da educação; Biologia Aplicada à Educação (2ª seção): fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança, higiene da escola; Sociologia (3ª seção): fundamentos da sociologia, sociologia educacional, investigações sociais em nosso meio. Estava definido o modelo a ser adotado progressivamente por outras unidades da Federação, configurando-se as grandes linhas que informariam a organização dos cursos de formação de professores até a Lei 5.692/71. (TANURI, 2000, p. 73-74).

De acordo com Tanuri (2000, p. 78), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 “[...] não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou divisão dos ciclos.” Já a Lei 5.692/71, em decorrência da profissionalização obrigatória do ensino do segundo grau, “[...] transformou-a [Escola Normal] numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginasial” (p. 80).

Em vista disso, as Escolas Normais cederam espaço para o surgimento da Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau (HEM). Para Saviani (2005), muitas deficiências ficaram evidentes na nova estrutura curricular, na formação do professor, bem como na oferta do curso, o que desencadeou a criação, pelo governo federal, em 1982, do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), tendo como meta a “revitalização da Escola Normal”. Afirma o mesmo autor, também, que, concomitantemente a esse processo, a partir de 1980, foi atribuída aos Cursos de Pedagogia a formação de professores para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais do ensino de 1º grau (Ensino Fundamental).

Segundo Vicentini e Lugli (2009), as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas pelo crescimento acelerado do Ensino Normal e pelas críticas feitas aos critérios de equiparação para os cursos particulares e públicos de formação de professores, bem como ao currículo da Escola Normal. No entanto, se por um lado isso oportunizou a escolarização feminina, por outro ocasionou críticas quanto à má qualidade do ensino ministrado nos Cursos Normais e, conseqüentemente, da formação dos professores, acarretando, nas mais variadas regiões do Brasil, um crescente desprestígio do Ensino Normal. Ressaltam elas, ainda, que entre os anos de 1960 e 1970 destacou-se o crescimento dos cursos de Pedagogia por todo o país e houve críticas com relação às condições dessa expansão.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 62, houve um novo direcionamento na formação de docentes, estabelecendo-se o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, LDB, 1996, p.24).

Analisando as mudanças e/ou permanências com relação às diretrizes da educação nacional, contidas nas Leis n. 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, percebe-se que muito se avançou com relação ao desejo de melhorar o ensino no Brasil. Pergunto: como o conjunto de políticas públicas empreendidas nesse processo histórico se fez sentir nas vivências e histórias de vida dos(as) professores(as) entrevistados(as)?

2 DANDO VOZ AOS SUJEITOS DA PESQUISA

Los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato. (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001, p. 21).

Este capítulo tem por objetivo dar voz aos professores-sujeitos da pesquisa. Assim, a partir das narrativas, apresento “Quem são esses(as) professores(as)”, pontuando aspectos relacionados com suas vivências enquanto alunos(as) das décadas de 1930 a 1960, bem como suas trajetórias de vida enquanto docentes. Coloco em relevo suas experiências pessoais, procurando compreendê-las e pensá-las dentro de um contexto mais amplo da educação.

2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA: QUEM SÃO?

Compreender a história de nossa vida requer uma busca do passado, de experiências permeadas por sentidos, as quais direcionaram nossas ações, decisões e posturas frente ao vivido. É possível reviver essas experiências através das narrativas de histórias de vida.

Nóvoa (2007), em seus estudos sobre histórias de vidas de professores, buscou compreender o processo pelo qual se constitui o professor. De acordo com o autor, o processo identitário dos professores se alicerça em três AAA: Adesão; Acção e Autoconsciência. Os princípios e valores, a escolha das melhores maneiras de agir e a reflexão permeiam essa construção, caracterizando “[...] a maneira como cada um se sente e se diz professor” (p. 16). Nesse sentido penso o quanto as histórias e experiências singulares dos(as) docentes entrevistados(as) contribuem para refletirmos sobre as principais referências que entram em jogo na formação de professores.

2.1.1 Professora “P1”

[...] De noite, a gente ia para o cinema e, depois, para o café, e se reunia com os professores lá. Alguém me disse: Tu não gostarias de fazer Normal? É isso, eu queria uma profissão.

*[...] No Normal, eu entrei encantada e sai deslumbrada. Sabe o que é uma coisa boa na tua vida e que se chama felicidade!
(Professora “P1”, agosto de 2010).*

A professora “P1” nasceu em 1931, na cidade de Bento Gonçalves (RS). Vale destacar que nesse período, no Brasil, emergiam o crescimento industrial, o apelo nacionalista e a crença de que a finalidade da educação era promover o progresso da Nação. Imersa numa sociedade em que a mulher era vista e preparada para o casamento, ela constituiu-se enquanto sujeito. Questões de gênero e, conseqüentemente, de relações de poder se disseminavam silenciosamente, demarcando papéis a serem assumidos na sociedade. Joan Scott, ao definir gênero, assim se expressa:

[...] o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. (SCOTT, 1995, p. 75).

Com relação a essa temática, num dos segmentos da entrevista, a professora, através de seu relato, evidenciou a presença marcante das questões de gênero presentes no período desse estudo. Referindo-se aos papéis determinados para o homem e para a mulher, assim se expressou:

[...] A mulher era feita para casar, priorizavam muito também [...] que o rapaz estudasse, que o rapaz se formasse, mas a moça era para casar. Então, muitas moças antes de casar ganhavam a máquina de costura, eu me lembro! A minha mãe ganhou e até eu que casei muito depois, a minha avó disse: Vou te dar uma máquina de costura. Nunca costurei nada, mas ganhei a tal de máquina.

Diante das palavras da professora “P1”, apoio-me em Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), que explicam que a reforma da educação empreendida por Capanema e iniciada com o Plano Nacional de Educação, em 1937, já reservava à mulher uma educação diferenciada da ofertada ao homem, uma educação doméstica, cuja finalidade era preparar a mulher para ser mãe e cuidar do lar. “A economia doméstica foi o que ficou implantado definitivamente nas escolas secundárias como educação feminina” (p. 125). Mais adiante, em 1941, Getúlio Vargas assinou o decreto que apoiava e facilitava o casamento. Criou-se também o Dia Nacional da Família.

Aos sete anos de idade, “P1” passou a frequentar o Curso Primário, do 1º ao 5º ano, no Grupo Escolar General Bento Gonçalves da Silva.³⁴ Considero importante destacar que no momento em que rememorou essa parte de sua trajetória escolar, deixou transparecer no brilho de seu olhar, em seu suave sorriso e na convicção de seu relato o orgulho de fazer parte da história dessa escola.

[...] no colégio Bento Gonçalves da Silva, de manhã quando chegávamos, a Diretora daquela época, eu tenho uma lembrança muito grata dela, o nome dela era a “C.B.”, [...] de manhã, às 8h, ela chegava na frente do colégio, nós todos em fila, de uniforme, avental, um bolsinho com GE – Grupo Escolar – e ela como uma maestra, uma maestra tem uma batuta, e ela cantando o Hino Nacional, e nós todos juntos, e ela, com aquele braço direito, fazendo assim... E depois, então, terminava o Hino, a bandeira era hasteada e a gente ia para a sala de aula, acompanhada pela professora. Essa é uma lembrança que eu tenho muito grande.

As emoções que afloram nas narrativas de histórias de vida e revelam nossos sentimentos, admirações, medos, anseios e desejos são as mesmas que nos constituem sujeitos de um determinado tempo histórico. O sentimento de pertença expressado no relato da professora me mostra que o eu e o coletivo, em diferentes práticas escolares produzidas ou reproduzidas, firmam-se enquanto marcadoras de experiências de vida, o que vem de encontro ao pensamento de Halbwachs (2006, p. 30), de que “[...] sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem”.

³⁴ Localizado na cidade de Bento Gonçalves (RS); desde o ano de 2000 recebe a denominação de Escola Estadual de Ensino Fundamental General Bento Gonçalves da Silva.

Dando continuidade a seus estudos, “P1” frequentou o Curso Ginásial no Ginásio Feminino Nossa Senhora Medianeira.³⁵ De acordo com seu relato, para ser aceita como aluna do ginásio necessitou realizar o exame de admissão, *que era feito no “Aparecida”,³⁶ no colégio dos rapazes, não sei te dizer o porquê, consistia em prova escrita e, posteriormente, prova oral sob a apreciação de três professores. [...] tu tiravas o bilhete, conforme a disciplina e tinhas que dissertar sobre aquilo.*

Contou, também, que reprovou no primeiro ano do ginásio, o que lhe causou muita vergonha, porque o resultado dos exames era divulgado publicamente para todos os alunos e familiares, no cinema, espaço anexo da Paróquia Santo Antônio³⁷. Durante este evento, todos os alunos ficavam na expectativa de ouvir pronunciado o seu nome, *pois os professores liam os nomes dos alunos aprovados, e os reprovados não. Nunca mais tirei uma nota vermelha.* E “P1” continuou seu relato:

O ginásio era um trampolim. Só pessoas com boa situação econômica podiam realizar esse curso. Na formatura, durante o dia havia uma solenidade, com missa na capela do próprio colégio, com a presença dos familiares. Nesse momento, todas as alunas usavam o uniforme do colégio. Durante a cerimônia o pai entregava à filha o anel de formatura. Em minha opinião, esse anel era muito mais bonito do que o do Curso Normal, era um anel retangular... À noite, usávamos roupas de gala, lembro-me ainda hoje do meu vestido branco de organdi suíço...

³⁵ Conforme dito anteriormente, atualmente denomina-se Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira.

³⁶ Como já foi mencionado anteriormente, desde o ano de 2004 denomina-se Colégio Marista Aparecida.

³⁷ Em 1876, enviado pelos bispos italianos, chegou à cidade o padre Bartolomeu Tiecher. Em 1934, a paróquia comemorou o seu 50^º aniversário. Neste ano, o vigário era Dom Antonio Zattera. Neste ano foi obtido o decreto de elevação de Matriz para Santuário Diocesano de Santo Antônio. PARÓQUIA Santo Antônio. Disponível em: <www.paroquiasantoantoniobg.com.br>. Acesso em: 1º out. 2010.



Figura 1: Formatura da professora “P1”, Curso Ginásial, momento em que o pai, Sr. Eduardo, colocou em seu dedo o anel de formatura.³⁸
Fonte: Acervo pessoal da professora “P1”.

A professora “P1” casou-se no ano de 1951, teve filhos e permaneceu por um período afastada da escola. Em 1957, com 26 anos de idade, retornou para a Escola Normal Nossa Senhora Medianeira, para então cursar o Magistério, concluindo o mesmo em dezembro de 1959. Sobre sua opção pelo magistério, manifestou:

[...] Inclusive, quando eu fui fazer Normal algumas pessoas me criticaram, pois diziam: Como ela vai fazer curso Normal com filhos pequenos? Mas como não havia edifícios, da janela do “Medianeira” eu via a minha casa, eu

³⁸ As fotografias reproduzidas neste estudo têm a finalidade exclusiva de ilustração.

tinha uma menina que cuidava das crianças, o meu pequeno, o terceiro, tinha 40 dias. Nós combinamos que se ele incomodava, ela colocaria na janela um lençol branco, mas eu deixava de manhã tudo em dia, tomado banho, mamadeira, sopa... Em três anos ela nunca botou o lençol na janela [...] Agora, esse Normal me deixou lembranças espetaculares mesmo, tanto é que eu me dei bem como professora, me dei bem no sentido de amar. Tinha uma professora melhor que a outra [...].

“P1” cursou três anos de Magistério e depois fez o estágio, mas não se recorda em que escola ele aconteceu.³⁹ Sobre as lembranças que temos dificuldades de evocar, Halbwachs (2006, p. 67) afirma que elas “[...] são as que dizem respeito somente a nós, constituem nosso bem mais exclusivo [...]”. A professora se formou no dia 13 de dezembro de 1959. Sobre essa data, encontrei nos registros do “Medianeira” o seguinte escrito:

Foi realizada a solenidade de Formatura das Magistrandas de 59 em número de 37. Pela manhã foi celebrada a Sta. missa com benção [sic] e entrega dos anéis, compromisso de catequista e entrega do respectivo Diploma. À noite houve colação de grau, no salão nobre. Transcorreu no maior brilhantismo com uma afluência de pessoas superior à capacidade do local.⁴⁰

Para “P1”, as formaturas dos Cursos Ginásial e Normal foram momentos muito especiais, *havia encantamento, me entusiasmei muito mais do que o meu próprio casamento, claro que foi bonito também!*

O anel de formatura do Curso Normal era redondo, pedra preta com uma estrela branca em cima, significando “Uma luz nas trevas”, em um dos lados do anel há o desenho de um livro aberto com uma pena; do outro lado, uma coruja. Ainda lembro do lema, “Res, non verba”, realizações e não palavras. Tenho a certeza que todas as minhas colegas, sem muito pensar no lema, fizeram isso em suas vidas.

³⁹ Em conversa com a Irmã Lourdes, do Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira, a mesma me relatou que nesse período a prática de estágio não era comum. Às normalistas, no momento em que eram contratadas ou nomeadas, designavam-se escolas no interior do Rio Grande do Sul (1ª entrância). Posteriormente, avançavam para a 2ª, 3ª entrância...

⁴⁰ Registro pertencente ao Arquivo Histórico do Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira.

Ao discorrer sobre como era vista a profissão de professora nesta época, “P1” relata que era comum os pais de suas amigas dizerem para as pessoas que suas filhas eram professoras, pois ser professora lhes conferia status. *A professora era muito respeitada pelas famílias, pelos alunos, outros tempos, outros tempos...* Sobre essa questão, apoio-me nos estudos de Vicentini e Lugli (2009), que afirmam que há um aspecto nuclear para se compreender as imagens produzidas acerca da docência – a relação entre a recompensa financeira e a simbólica. Esta última “[...] seria o reconhecimento da importância de seu trabalho abnegado pela educação do povo brasileiro, presente num discurso que lhe atribuiu um caráter sacerdotal” (p. 163).

A partir dos relatos de “P1” e de documentos disponíveis no acervo Histórico do Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira, é possível perceber que as práticas escolares vivenciadas pelos sujeitos que estudaram nessa instituição no decorrer das décadas de 1950 e 1960 evidenciavam grande preocupação com o universo feminino que permeava a professora mulher. Além dos saberes necessários para a formação profissional de professora primária, dava-se forte ênfase à vocação religiosa, à missão da mestra, bem como ao matrimônio. Palestras de educação sexual, de vocação, festa em homenagem aos pais, às mães, comemorações do dia da Família, a Semana Bíblica, Curso de Noivos, Clubes de Artes Femininas, comemorações cívicas, entre outros, compuseram a cultura escolar dessa instituição de ensino.

A professora “P1”, portanto, frequentou o Curso Primário no Grupo Escolar General Bento Gonçalves da Silva e os cursos Ginásial e Normal na rede de ensino particular, no atual Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira, na cidade de Bento Gonçalves.

No ano de 1972, ingressou no curso de Licenciatura Plena em Letras, na Fundação Educacional da Região dos Vinhedos (FERVI), na mesma cidade, concluindo sua graduação no final do ano de 1975. Posteriormente, especializou-se em Leitura e Produção Textual e Linguística Textual, ambas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no município de São Leopoldo (RS).⁴¹ Também cursou

⁴¹ Localizado na região da encosta inferior do nordeste do Rio Grande do Sul, o município faz parte da Grande Porto Alegre, estando a 31,4 km da capital gaúcha. PREFEITURA Municipal de São Leopoldo. Disponível em: <www.saoleopoldo.rs.gov.br>. Acesso em: 1º out.. 2010.

Literatura Brasileira e Português na Universidade de Caxias do Sul, em Caxias do Sul.

“P1” atuou como professora em Bento Gonçalves por 29 anos, em escolas estaduais e particulares, sendo que por 17 anos foi docente numa instituição particular de Ensino Superior. Quando lhe perguntei com quais níveis de ensino mais se identificou, ressaltou ter sido o Ensino Fundamental, com a 8ª série, porém acrescentou que *na faculdade tudo me encantou...* A professora “P1” está aposentada desde o ano de 2004.⁴²

2.1.2 Professor “P2”

[...] na consciência de responder a minha mãe, a mim e a minha família que eu tinha que ser o homem que ela sonhou e que ela não sonhou errado, ela sonhou certo, era a herança que ela me dava [...] mas eu sabia que o sonho dela era formar um cidadão, então, tudo isso eu pensei que fosse cada coisa um tijolinho ou um alicerce de madeira na construção dessa minha vida ...
(Professor “P2”, agosto de 2010).

O professor “P2” nasceu em Lagoa Vermelha,⁴³ no interior do Rio Grande do Sul, em 25 de janeiro de 1939, ano em que iniciou a 2ª Guerra Mundial. Com 7 anos de idade ingressou na Escola Municipal Felipe dos Santos, *na Fazenda Velha, André da Rocha,*⁴⁴ *que era o 3ª Distrito de Lagoa Vermelha, bem lá no campo. Daí eu estudei lá até a 3ª série [...].* Posteriormente, “P2” veio estudar *na vila*, onde a sua tia era diretora do colégio e a professora era a sua avó. Permaneceu nessa escola por um ano; *[...] quem tivesse uma 4ª série podia se inscrever para o exame de admissão. Se passasse, valia, então ficava absorvida a 5ª série, não precisava fazer.*⁴⁵ Em 1951, “P2” transferiu-se para a cidade de Bento Gonçalves, onde realizou o exame de admissão. *[...] Eu passei razoável, meio raspando, porque o*

⁴² Os relatos de “P1” tiveram duração de cinco horas e aconteceram na residência dela.

⁴³ Localiza-se na Região Nordeste do Rio Grande do Sul, distante 280 km (pela BR 470 ou 320 km pela BR 285 via BR 116) de Porto Alegre. PORTAL de Lagoa Vermelha. Disponível em: <<http://www.lagoavermelha.rs.gov.br/2010/a-cidade/localizacao/>>. Acesso em: 2 mar. 2011.

⁴⁴ André da Rocha emancipou-se de Lagoa Vermelha em 12 de maio de 1988. O município situa-se na Encosta Superior do Nordeste, ficando na divisa entre a Serra e o início dos Campos de Cima da Serra. PREFEITURA Municipal de André da Rocha. Disponível em: pmandredarocha.com.br. Acesso em: 20 dez. 2010.

⁴⁵ “A Lei de 1946 organizou o ensino primário em duas modalidades: fundamental e supletivo. A primeira se destinava a crianças entre 7 e 12 anos e era subdividida em ensino primário elementar (quatro anos) e complementar (um ano). [...]”. (VEIGA, 2007, p. 283).

exame de admissão era um vestibular. Eu era muito bom na 4ª série, mas eu tinha queimado a 5ª série. [...] Era somente prova escrita. Após sua aprovação no exame, ingressou na 1ª série do Ginásio,⁴⁶ no Colégio Regina Margherita,⁴⁷ permanecendo nesta escola por um ano. Em 1952 retornou para a sua cidade natal para fazer a 2ª série ginásial, transferindo-se ainda naquele ano, por questões particulares, para o município de Vacaria (RS).⁴⁸ Enquanto permanecia nessa cidade, trabalhando como peão numa fazenda de um primo, recebia constantemente cartas de sua mãe. E foi numa dessas cartas que ela lhe propôs estudar na Escola Normal Rural de Osório.⁴⁹

*[...] Porque Osório era uma escola aberta para alunos oriundos da zona rural do Rio Grande. Então, quando chegou o fim do ano, eu pensei muito, eu tinha 13 anos de idade, que a minha mãe tinha razão, porque eu me criei sem pai, eu perdi meu pai com 2 anos de idade [...] E daí a minha consciência fez com que a minha mãe estava certa, que eu deveria estudar. [...] Quando chegou o final do ano, eu vim para casa, me preparei e, quando iniciaram as aulas em março, eu fui para Osório estudar lá. A melhor escola da minha vida, escola pública do Estado. Era uma antiga estação experimental, ao lado da BR 101, do lado do morro estava a escola, do lado direito estava a cidade. Aí eu fui recebido como se eu estivesse na minha família. Lá eu andava a cavalo, até domar cavalos eu domei no colégio. Porque na estação experimental tinha cavalo, vaca... Tinha de tudo lá. Eu tive uma vida vivida em todos os aspectos. **Lá eu fui presidente do grêmio estudantil, fui vice-presidente, fui secretário, eu fundei com a professora "S.C" a Estância General Osório.** [...] O Paixão Cortes ia fazer uma apresentação no salão paroquial de Osório e eu fui à cidade e achei uma poesia no Diário de Notícias, e essa poesia dizia: "A volta do farrapo ao 35 CTG", escrita pelo Jayme Caetano Braun. [...] e eu ia de bicicleta e lia o primeiro verso e o resto eu decorava rápido, eu fui fazendo isso, indo lá no centro ajudar ela [professora S.], voltando para o colégio, sentando na sombra, lá na minha cama, no quarto, na sala, me afastava dos outros. Então no sábado eu declamei "A volta do farrapo ao 35 CTG" [grifos meus].*

⁴⁶ [...] Na verdade o ginásio equivalia ao que a reforma trouxe, 1ª a 8ª série. Nós fazíamos até a 5ª e fazíamos quatro anos de ginásio ou até a 4ª e quatro anos de ginásio. Com a reforma ele foi extinto e voltou a 8ª série que existia antigamente, que era o 1º grau. Na verdade das verdades, dentro dos critérios atuais o ginásio não passava de ser a segunda parte do 1º grau, mais robusta, mais eficiente (Entrevista com o Professor "P2").

⁴⁷ Destaco que a escola à qual o professor "P2" se refere é o Ginásio Municipal Nossa Senhora Aparecida de Bento Gonçalves, que, inicialmente, se instalou no antigo prédio da Società Italiana Regina Margherita, na rua Júlio de Castilho, n. 216, no Centro de Bento Gonçalves. Arquivo Histórico do Colégio Marista Aparecida.

⁴⁸ O município está localizado na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul, microrregião dos Campos de Cima da Serra. PREFEITURA Municipal de Vacaria. Disponível em: <www.prefeituradevacaria.com.br>. Acesso em: 4 jan. 2011.

⁴⁹ A Escola Rural já abrigou a antiga Estação Experimental da Secretaria da Agricultura, por determinação do então presidente Getúlio Vargas. Em 1951 o prédio foi adaptado e se tornou Escola Normal Rural, formando professores para atuar na área. No ano de 1964, foi inaugurado ao lado da estrutura outro prédio, a Escola Estadual de Ensino Médio Idefonso Simões Lopes. DEFENDER-Defesa Civil do Patrimônio Histórico. Disponível em: <www.defender.org.br/rs-restauro-preservapredio-de-escola-rural-em-osorio/>. Acesso em: 15 out. 2010. Para aprofundar sobre essa temática, sugiro ALMEIDA, 2007.



Figura 2: De frente, da esquerda para a direita, o oitavo aluno é o Professor "P2". Lembrança do dia 25/8/56. Posse da nova diretoria do Grêmio Estudantil "Duque de Caxias" da E.N.R. De Osório. "À querida mãezinha ofereço" (dedicatória do Professor "P2" à sua mãe)
Fonte: Acervo pessoal do professor "P2".



Figura 3: Da esquerda para a direita: o professor "P2", a namorada, hoje esposa "S.", "P.C" e a professora "S.C", Escola Normal Rural – Estância General Osório – Osório/RS, 1954.
Fonte: Acervo pessoal do professor "P2".

Em sua tese de doutorado, Almeida (2007), ao pesquisar sobre a Escola Normal Rural de Osório, localizada no município do mesmo nome, chamada por todos de “A Rural”, pontua que a mesma foi criada oficialmente em 1951, estando destinada à formação de professores para atuarem nas escolas de zona rural.

A Escola Normal Rural de Osório estava inserida em um contexto político, econômico, social e educacional em que se insistia na valorização da profissão de professor/a, na necessidade de lideranças para o meio rural, enfim, na exaltação da educação como uma espécie de “redenção” ou de “salvação” frente aos problemas enfrentados pelo país. (ALMEIDA, 2007, p. 130).

“P2”, ao falar da Normal Rural, deixou transparecer nos olhos marejados de lágrimas, a importância desta escola para a sua vida. [...] *O dia a dia é pra gente recordar com emoção, como eu estou emocionado agora. Era fantástica, era a nossa segunda família. Desde a Direção, os professores [...].* Trouxe ainda o fato de essa instituição ser mista, recebendo tanto moças quanto rapazes, o que, em sua visão, [...] *é a coisa mais fundamental e importante para um adolescente e para um jovem, o colégio misto, porque você se educa, se autoeduca, se sociabiliza, aprende a definir o que é respeito, o que é liberdade [...].*

Ao abordar o regime de internato, requisito ímpar para a formação docente rural, uma vez que existia a exigência da permanência integral dos alunos na escola, Almeida (2007) pontua que em Osório o internato sempre foi exclusivamente masculino; as meninas passavam o dia na escola, retirando-se para suas casas ou para os lares das famílias que as acolhiam ao final do dia.

Em 1957, “P2” concluiu o Curso Normal Rural, casando-se um ano após com uma colega de escola. Enquanto atuava como professor em Protásio Alves (RS),⁵⁰ em 1964, passou a frequentar o 2º grau, Técnico em Contabilidade, na cidade de Nova Prata (RS).⁵¹ *Eu fiz um exame, tinha um tipo de vestibular que precisa fazer para entrar no 2º grau, eu fiz o Técnico em Contabilidade [...].* E assim,

⁵⁰ Protásio Alves, também já chamado de Colônia do Chimarrão, Turvo e Independência, foi um pequeno reduto da colonização italiana. Emancipou-se de Nova Prata em 29 de abril de 1988. PREFEITURA Municipal de Protásio Alves Disponível em: <www.pmprotasio.com.br>. Acesso em: 10 set. 2010.

⁵¹ Capital Nacional do Basalto, localiza-se na serra gaúcha. Disponível em: <http://www.brasilchannel.com.br/municipios/mostrar_municipio.asp?nome=NovaPrata&uf=RS&tipo=dados+gerais>. Acesso em: 4 mar. 2011.

ele e sua esposa percorreram 50 km de ida e volta, num período de três anos, para concluírem o curso Técnico em Contabilidade, para um dia poderem cursar uma faculdade.

Dando sequência a seus estudos, em 1972 “P2” ingressou na Universidade de Passo Fundo, numa extensão localizada na cidade de Estrela (RS),⁵² para cursar Estudos Sociais. Quando questionado sobre esta escolha, assim se posicionou:

Pela questão do tempo de duração do curso. Estudos Sociais te preparava para ser professor de 1º grau, até a 8ª série. Então você lecionava História, Geografia, Educação Moral e Cívica, OSPB e podia ensinar Religião. Com a Reforma⁵³ veio a motivação para ampliar e valorizar o 2º grau, daí a gente tinha que fazer Licenciatura Plena também. Estudos Sociais era Licenciatura Curta, aproximadamente três anos, que habilitava ao 1º grau, e a Licenciatura Plena então habilitava ao 2º grau, completava com um ano de curso.

Posteriormente, cursou Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade de Passo Fundo, em Passo Fundo (RS),⁵⁴ e fez Pós-Graduação em Ecologia na Universidade do Vale dos Sinos, na cidade de São Leopoldo (RS).

Quando eu o provoquei a responder sobre sua opção pelo Magistério, tendo em vista que ele ainda hoje é considerado uma profissão basicamente feminina, “P2” prontamente concordou com minha colocação, justificando sua escolha:

[...] Eu nunca pensei em ser professor na minha vida, apesar de que a minha mãe foi professora, meus tios foram professores, o meu avô era professor. [...] Eu não tinha essa motivação, eu fui para lá porque era uma maneira de estudar e eu nem sabia se eu ia ser professor, se eu ia ser eficiente. [...] Pois é, na hora que começou a gente tinha até essa concepção, daí eu lembrei que meu avô há muitos anos era professor que só lecionava para pessoas de bigode, porque o campeiro ia na aula quando pudesse, quando tinha oportunidade, porque tinha que ajudar o pai no campo, aí eu me lembrei do meu avô [...] e eu pensei: meu avô era professor, então eu também posso ser.

⁵² Banhada pelo rio Taquari, a cidade está distante 113 km de Porto Alegre/RS. PREFEITURA Municipal de Estrela. Disponível em: <<http://www.estrela-rs.com.br/>>. Acesso em: 13 set. 2010.

⁵³ Refere-se à Reforma do Ensino de 1971, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases Brasileira n. 5.692/71. Para isso veja, ARANHA (2006).

⁵⁴ Município da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, distante 293 km da capital gaúcha, Porto Alegre. PREFEITURA Municipal de Passo Fundo. Disponível em: <<http://www.pmpf.rs.gov.br/secao.php?p=1216&a=3&pm=158>>. Acesso em: 2 mar. 2011.

Apesar de buscar a Escola Normal Rural como uma forma de continuar os estudos, o relato do professor “P2” contém indícios de que as tradições de certo modo familiares sustentaram a sua escolha profissional.

Xerri (2009), em pesquisa prosopográfica acerca da presença da profissão docente na família de Luiz Guadagnin, o qual se tornou professor em 1918, afirma que “dos dezessete filhos alguns se dedicaram às atividades primárias, outros a profissões liberais e um número significativo optou pela profissão de educador” (p. 8).

A exemplo da família de Luiz Guadagnin, “P2” também tem no seu círculo familiar uma ligação próxima com o magistério: avô, mãe, tios e primos foram professores, certamente influenciando sua escolha.

A trajetória escolar do professor “P2” deu-se em distintas escolas e municípios do Rio Grande do Sul, destacando-se os estudos realizados na Escola Normal Rural de Osório, onde se formou professor rural. Ele atuou no magistério gaúcho, principalmente em escolas públicas e particulares, na cidade de Bento Gonçalves, por 51 anos e meio. Sua última atuação foi no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), onde permaneceu como docente por oito anos.

Atualmente “P2” está aposentado, mantendo fortemente presente em sua vida o cultivo das tradições gaúchas.⁵⁵

2.1.3 Professor “P3”

*[...] e no internato eu cheguei lá e me colocaram no primeiro ano. [...] Com 13 anos.
(Professor “P3”, agosto de 2010).*

Em 10 de novembro de 1937 foi outorgada, por Getúlio Vargas, a quarta Constituição Brasileira e a terceira da República. Também neste ano, ocorreu a implantação do Estado Novo.⁵⁶ Seis meses antes desses acontecimentos, em 13 de

⁵⁵ A pesquisa com o professor “P2” realizou-se em sua residência, em diferentes momentos, totalizando cinco horas.

⁵⁶ “[...] que durou de 1937 a 1945. Esse governo, centralizado e ditatorial, sofreu influências das doutrinas totalitárias vigentes na Europa (nazismo e fascismo). O forte controle estatal imprimiu o crescimento à indústria nacional, com incremento da política de substituição de importações pela

maio de 1937, o professor “P3” nascia no atual município de Casca (RS),⁵⁷ na época pertencente à Guaporé (RS).⁵⁸

[...] nasci lá no interior, em Guaporé, cursei pouca coisa [...] 1º e 2º ano primário. Um ano eu fui no lugar da minha irmã para não fechar a escola. Se a minha irmã ficasse em casa, para colher o trigo, aí não tinha número suficiente [...], saí de lá lendo, escrevendo e fazendo alguns cálculos.

De uma família de nove irmãos, cinco mulheres e quatro homens, “P3” é o irmão mais velho dos homens. Em uma de nossas conversas, confessou o desejo de sua mãe de que um dos filhos fosse padre. No entanto, essa não foi a causa de sua ida ao colégio interno. Contou que num certo dia do ano de 1949, quando estava na *roça capinando*, recebeu a visita do Irmão Afonso. Durante a conversa o Irmão Marista lhe mostrou algumas fotos de internos jogando bola, e ele se entusiasmou e decidiu que iria para o internato. *Achei que só jogaria bola... Claro que não foi só isso...*

[...] e quando eu cheguei no antigo município de Alfredo Chaves, hoje Veranópolis,⁵⁹ no colégio dos Maristas,⁶⁰ me botaram no 1º ano. [...]. Os professores, todos saídos da PUC. Tinha um ou outro que não tinha formação. Na metade do ano me passaram para o 2º ano e, no final, eu fiz o

produção interna e implantação de uma indústria de base, como a siderurgia. Conhecido como ‘protetor dos trabalhadores’, ‘pai dos pobres’, coerente com a tendência autoritária do seu governo, na verdade Getúlio controlava a estrutura sindical, subordinando-a ao Estado. Enquanto manipulava a opinião pública pela propaganda do governo e pela censura, sufocava a oposição com prisões, tortura, exílio”. (ARANHA, 2006, p. 295).

⁵⁷ A colônia de São Luiz de Casca foi fundada em 1890, por famílias procedentes de outras colônias mais velhas, povoadas por descendentes de poloneses e italianos. Os pioneiros vieram de Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Garibaldi, Guaporé, Alfredo Chaves, Antônio Prado e Capoeira. O município foi criado pelo ato do então governador do Estado, Cel. Ernesto Dorneles, em 15 de dezembro de 1954 através da Lei Estadual Nº 2525. PREFEITURA Municipal de Casca. Disponível em: <<http://www.pmcasca.com.br/>>. Acesso em: 13 set. 2010.

⁵⁸ Município colonizado por imigrantes italianos, localizado na Serra Gaúcha do Rio Grande do Sul. PREFEITURA Municipal de Guaporé. Disponível em: <<http://www.guapore.rs.gov.br/?c=guapore.php>>. Acesso em: 2 mar. 2011.

⁵⁹ “[...] Situada na região colonial italiana, na Encosta Superior do Nordeste, numa altitude média de 705 m acima do nível do mar, encontra-se a cidade de Veranópolis, que dista 165 km de Porto Alegre”. (GIUGNO, 2002, p. 19).

⁶⁰ “[...] o Instituto dos Irmãos Maristas, fundado pelo Padre Marcelino Champagnat no interior da França, em 1817, teve como alvo primeiro a educação de meninos que viviam no campo (chamados em alguns textos de ‘juventude abandonada’). Aos poucos a instituição cresceu, ocupando-se também dos meninos da cidade e sempre cuidando de formar discípulos, que seriam os futuros professores encarregados de continuar essa tarefa educativa. Expandiu-se na França, fundiu-se com outras congregações, estruturou-se através de regulamentos, autorizações legais e papais, estabeleceu constituições e, após algumas décadas de trabalho naquele país, em meio aos movimentos anticlericais, saiu à procura de outros espaços de atuação, espalhando-se por vários países do mundo (inclusive o Brasil) sob a forma de missões, ao final do século XIX”. (LOURO, 1995, p. 86).

curso de admissão. Praticamente no internato em dois anos, 1950 e 1951, eu fiz todo o Primário, que era 1º, 2º, 3º ano e admissão.

Ao mencionar o exame de admissão, afirmou que o mesmo era realizado com muita seriedade, principalmente nas disciplinas de Matemática e Português. Havia, além da prova escrita, a prova oral.

Segundo De Boni, a zona colonial do Rio Grande do Sul foi a grande responsável pela crescente procura pelos seminários, noviciados e escolasticados. “[...] Num ambiente sacral, onde o padre e a freira eram pessoas das mais consideradas, abria-se ao filho do colono a oportunidade de vestir o hábito ou a sotaina sacerdotal” (1980, p. 243).

No ano de 1952, “P3” foi morar em Porto Alegre, no Colégio Marista Champagnat,⁶¹ onde cursou a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do Ginásio e, na sequência, o Curso Científico. *Aí, sim, já tinha os professores que davam aula na PUC, professores muito gabaritados! Eu não me queixo de nenhum professor, não, eu tive professores bons, exigentes!*

No ano de 1963 veio residir na cidade de Bento Gonçalves, ingressando, em 1964, na faculdade de Matemática⁶² da Universidade de Caxias do Sul, na cidade do mesmo nome, formando-se em 1967. Em 1968, um pouco descontente com sua trajetória de Irmão Marista, “P3” procurou o provincial para dialogar. Após uma semana, ele recebeu o convite para viajar à Espanha, a fim de realizar um *curso de espiritualidade* e, posteriormente, os cursos de eletrônica básica, rádio, TV e computação. O professor permaneceu lá por nove meses. Após o término do curso de espiritualidade, “P3” frequentou o curso de Eletrônica Básica. *Ganhei o curso de rádio gratuito porque eu fui classificado em primeiro lugar na eletrônica básica e na rádio eu desanimei porque não me mandavam dinheiro, e sofria muito. Foi, foi difícil.* Quando indagado sobre esse ano que passou na Espanha, desabafou: *[...] Aqui nós andávamos de fatiota e lá me obrigaram a usar batina de novo, coisa que eu não*

⁶¹ Fundado em 1920 pelos Irmãos Maristas, buscava, inicialmente, atender candidatos a Irmãos Maristas. Localizado na cidade de Porto Alegre, está instalado dentro do campus da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Tem como missão “educar e evangelizar crianças, jovens e adultos, através de processos criativos e inovadores, segundo o carisma Marista, formando cristãos e cidadãos comprometidos, preparando-os para os desafios da vida, contribuindo assim para a transformação social”. MARISTA. Disponível em: <<http://www.maristas.org.br/colegios/page.asp?cod=11>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

⁶² Segundo o professor “P3”, a decisão de cursar a Faculdade de Matemática deu-se por influência do resultado do teste vocacional que realizou.

queria. [...] Retornei, isso foi em 1969. Mas também, quando eu voltei, eu já tinha dado um salto, em todos os sentidos!!



Figura 4: No centro da foto, o professor “P3”, na Cidade de Escorial, Espanha, ano de 1969, local onde realizou o curso de espiritualidade.
Fonte: acervo pessoal do professor “P3”.

No início de 1971, “P3” solicitou junto ao papa seu afastamento da Congregação, porém continuou atuando como professor de Física, em escolas particulares e estaduais do município de Bento Gonçalves. Casou-se no ano de 1974.

Segundo De Boni, em decorrência da secularização⁶³ houve, também no Rio Grande do Sul, uma diminuição no número de vocações religiosas e sacerdotais.

⁶³ “A secularização é a ‘libertação do homem, em primeiro lugar do controle religioso e então do controle metafísico sobre a razão e a linguagem’”. (PEURSEN, apud DE BONI, 1980, p. 251).

[...] Os noviciados, os escolasticados, os seminários menores e maiores, que até fins da década de 50 encontravam-se repletos, esvaziaram-se dentro de poucos anos. Concomitantemente, a abertura provocada pelo Concílio Vaticano II facilitou a laicização e a dispensa de votos, fazendo com que um grupo considerável de indivíduos deixasse o estado religioso e sacerdotal, provocando uma acentuada diminuição e um rápido envelhecimento nas fileiras da igreja (1980, p. 252).

Vale destacar que muitos desses jovens que desistiram da vida religiosa para seguir outras carreiras se tornaram professores.

“P3” atuou 49 anos e meio no magistério, em sua maior parte na cidade de Bento Gonçalves, em escolas particulares e, também, da rede pública estadual. Foi professor alfabetizador, ensinou para alunos de 5^a a 8^a série, 2^o grau e Ensino Superior. Atualmente está aposentado, mas o amor ao conhecimento permanece. *A minha mãe me perguntava: Mas por que tu tens que estudar se tu já és formado? Justamente por ser professor. Depois de aposentado eu estou lendo muito mais do que lia antes, porque tinha que preparar as aulas, corrigir as provas...*⁶⁴

2.1.4 Professora “P4”

[...] eu lembro que eu gostava de ter cursado Contabilidade, mas a minha mãe disse que eu ia ser professora e naquela época a gente obedecia. O que os pais diziam a gente seguia fielmente. Não me arrependo de ter cursado Magistério.
(Professora “P1”, agosto de 2010).

⁶⁴ A entrevista com o professor “P3” foi feita em sua residência, em diferentes momentos, totalizando quatro horas.

A professora “P4”, nasceu em Monte Belo do Sul,⁶⁵ em 1945. O referido ano foi marcado por acontecimentos mundiais importantes, como o final da 2ª Guerra Mundial, o início da Guerra Fria, a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e, especificamente no Brasil, o término do Estado Novo, com a deposição de Getúlio Vargas. Na literatura brasileira destacava-se Carlos Drummond de Andrade.⁶⁶ Em 1945 este autor escreveu o livro “A rosa do povo”, expressando em seus versos o sentimento com relação ao momento. “[...] Em verdade temos medo. Nascemos escuro. As existências são poucas: Carteiro, ditador, soldado. Nosso destino, incompleto.”⁶⁷

No ano de 1950, juntamente com seus familiares, “P4” veio residir na cidade de Bento Gonçalves. Então, aos 5 anos de idade, começou a frequentar o Jardim da Infância, na Escola Normal Nossa Senhora Medianeira.⁶⁸ Ao presentificar esse tempo passado, evidenciou, com voz embargada, o quanto o mesmo ainda se faz presente em seu ser.

Eu lembro que eu voltava da aula dentro da sarjeta, com a água correndo limpa, limpa, limpa. Com os pés dentro da sarjeta, oh! maravilha, tem coisa mais gostosa do que apanhar chuva bem embaixo... [...]. Eu ainda lembro aquela água correndo, sabe, era bem funda a sarjeta, bem funda, ficava boa parte da perna dentro da água. Oh! coisa boa!.

A professora narrou suas memórias recheando-as de sensações, emoções, sentimentos, pois, como salienta Halbwachs, “[...] nossa memória não se apóia na história aprendida, mas na história vivida” (2006, p. 78-79).

⁶⁵ Monte Belo do Sul é um município emancipado pela Lei 9.564 de 20 de março de 1992, parte integrante da Colônia Dona Isabel, criada a 24 de maio de 1870. Encontra-se a 618 m. acima do nível do mar e conta com uma área de 70 km². Tem por limites: ao Norte: Cotiporã; ao Sul e Leste: Bento Gonçalves; ao Oeste: Santa Tereza. Tem uma população de 2.872 habitantes. A comunidade foi colonizada, a partir de 1877, por imigrantes italianos provenientes de Udine, Mantova, Cremona, Veneza, Vicenza, Treviso, Bérgamo, Modena, Beluno. A localidade foi 100% colonizada por imigrantes italianos num total de 416 famílias. PREFEITURA Municipal de Monte Belo do Sul Disponível em: <<http://www.montebelodosul.rs.gov.br/historia>>. Acesso em: 13 set. 2010.

⁶⁶ Nasceu em 21/10/1902, em Itabira (MG). Faleceu em 17/08/1987. RELEITURAS: resumo biográfico e bibliográfico. Disponível em: <http://www.releituras.com/drummond_bio.asp>. Acesso em: 9 jul. 2010.

⁶⁷ ANDRADE, Carlos Drummond de. O Medo. In: _____. *A rosa do povo*. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 25-28.

⁶⁸ Conforme já mencionado, atualmente denomina-se Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira.

Em seu relato “P4” destacou que os cursos Primário, Ginásial e Normal foram realizados na mesma instituição de ensino onde cursou o Jardim da Infância, o “Medianeira”. Quando a convidei para falar um pouco sobre a sua trajetória escolar, em sua autoanálise afirmou, de modo suave e pausado, mas com convicção:

Eu era quietinha, não perturbava assim de chamar a atenção, de fazer fofoca, agora conversava, conversava! Minha mãe era chamada uma semana sim, a outra também, e a outra também, de tanto que eu falava. Eu falava bastante. Lembro numa ocasião – acho que era no Magistério – o Padre Mânica era meu professor de História, que eu gosto muito, admiro muito ele, e ele me disse: “S. [sobrenome], fora da sala”. Lá me fui eu; aposto que eu nunca mais conversei na aula dele. E até hoje eu ainda o admiro. Não é porque ele fez isso que eu vou deixar de gostar dele. Era eu que estava errada mesmo, era eu que conversava, não era ele.

A fala de “P4” me remete a uma reflexão sobre a relação entre professor e aluno. Quando a professora afirmou *eu era quietinha, não perturbava assim de chamar a atenção*, levou-me a pensar que este era o perfil de aluno desejado em sua escola, durante os anos de 1950 a 1960, um aluno passivo e receptor de informações. Também ficou implícita a ideia de que a concepção do “bom aluno” estava ligada à atitude de “ser um aluno quieto”. Ao sinalizar *era eu que estava errada mesmo*, permitiu-me pensar no conceito proposto por Foucault, quando, em “Vigiar e punir” (1988, p. 153), discorre sobre o poder disciplinar, afirmando que “[...] em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. O silêncio, a culpa e a obediência são reflexos dessa relação estabelecida entre “P4” e seu professor.

Sua transição do Primário para o Ginásio aconteceu por meio de uma prova, o *exame de admissão*. De acordo com a professora “P4”, ela se recorda intensamente desse fato. Como é de descendência italiana e em sua casa falava-se muito o dialeto italiano, na realização da redação teve dificuldade para nomear na língua portuguesa a figura apresentada.

[...] a gente tinha que fazer uma redação sobre a gravura, e eu queria falar sobre o ancinho, só que pra mim era restel, em italiano é restel, eu não sabia, aí eu perguntei para a dona “V” [ela estava na banca] como era em português a tradução do tal do restel, e ela me disse ancinho, eu nunca mais vou esquecer, eu só sabia em italiano. [...] Eu lembro que tinha Português, tinha Matemática no exame, mas eu só me lembro dessa redação, e da palavra, aí, sim, eu não esqueci porque eu não sabia.

Como afirma Halbwachs (2006, p. 31), “[...] em todas as circunstâncias, não posso dizer que estivesse sozinho, que estivesse refletindo sozinho, pois em pensamento eu me situava ou neste ou naquele grupo”. O relato da professora contextualiza a vivência de muitos dos descendentes de italianos de nossa região, onde as conversas informais do dia a dia ainda acontecem no dialeto italiano. Dessa forma, quando chegam à escola, algumas crianças se deparam com situações iguais às descritas por “P4”, ou seja, desconhecem determinadas palavras na língua portuguesa, precisando, para se sentirem parte do grupo, apropriar-se do que é comum a todos.

A imagem que segue retrata um momento vivenciado por “P4”, juntamente com suas colegas do Curso Ginásial, no ano de 1961.



Figura 5: “Ginásianas”, 1961

Fonte: Arquivo Histórico do Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira.

As alunas evidenciam no uso do uniforme e na posição das mãos, a maioria para trás, uma disciplinarização com relação à postura a ser assumida, enquanto alunas do Colégio Medianeira. Apesar do olhar sério das Irmãs, o sorriso presente

nos rostos das jovens sinaliza alegria em pertencer a esse grupo de estudantes do Curso Ginásial. Nesse sentido, concordo com Kossoy quando, ao discorrer sobre o tema da fotografia, pontua que ela “[...] dá a noção precisa do microespaço e tempo representado, estimulando a mente à lembrança, à reconstituição, à imaginação” (KOSSOY, 1989, p. 101).

Na sequência de sua narrativa, “P4” destacou que o ingresso no Curso Normal não foi uma escolha sua, *minha mãe é quem decidiu que eu tinha que ser professora e eu segui. Naquela época a gente obedecia, não tinha muito que dizer, não*. De acordo com o relato da professora, após frequentar os três anos do Magistério (1962 a 1964), realizou estágio obrigatório, sendo a sua turma a primeira a cumprir essa exigência legal. Em julho de 1965 “P4” concluiu o estágio. Quando perguntei a ela se seu sonho de criança de cursar Contabilidade ainda permeava seus pensamentos, muito decidida me respondeu: *Não, não, nunca me floresceu aquela coisa que surgisse uma oportunidade ou vontade, um desejo; eu gosto do que faço, até hoje eu faço e ainda gosto*.

Ao mencionar o desfile de 7 de setembro, a professora “P4” confessou que, devido à importância que esta comemoração cívica tinha para a população de Bento Gonçalves, neste dia o uniforme escolar recebia cuidados muito especiais, ou seja, “P4” quase *queimava* a saia para as pregas ficarem *impecavelmente marcadas*, afinal, *a gente era a Pátria [...], os alunos defendiam a escola, então faziam o possível para que a escola se saísse bem, fosse melhor que os outros*. Considero importante ressaltar que este dizer representa o momento político vivenciado na época, no qual a meta era difundir o nacionalismo, de forma a criar uma nação homogênea, permeada pela disciplina e pelo respeito aos valores nacionais. Nas palavras de Germano (1994, p. 135), “[...] torna-se claro que a ditadura procurou combinar as funções de domínio (força) com as de direção política e ideológica”.

Em um de seus depoimentos, a professora me relatou que, em julho de 2010, as normalistas concluintes do ano de 1964 voltaram a se encontrar, para comemorar 45 anos de conclusão do Curso Normal, momento considerado muito especial pelas participantes: *[...] fiquei encantada em rever minhas colegas de Magistério*.

A graduação em História e as especializações em História da América Latina e em Desenvolvimento do Turismo aconteceram na Universidade de Caxias do Sul, na cidade do mesmo nome. Durante nossa conversa “P4” confessou seu desejo de

cursar Mestrado em História, porém, por questões de saúde, não conseguiu realizá-lo até o momento.

A maior parte de sua atuação docente aconteceu na cidade de Bento Gonçalves, lecionando para alunos do Ensino Primário, Fundamental e Médio, em escolas particulares e estaduais. Nos dias atuais “P4” ainda atua como professora do Curso Normal da rede estadual do município de Bento Gonçalves, pois, segundo ela, *eu gosto de lecionar, eu não gosto de ficar sem fazer nada!*⁶⁹

2.2 O SUJEITO E SUA FALA NA POSIÇÃO DE ALUNO(A)

“[...] las gentes son esencialmente escritores de los relatos de sus vidas”
[...]. (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001, p. 21).

2.2.1 Professora “P1”

*E olha que o professor...
Ele marca bem...
(Professora “P2”, agosto de 2010).*

Para a professora “P1”, as lembranças do seu tempo de aluna se dividem em dois momentos: um primeiro momento enquanto aluna do Grupo Escolar General Bento Gonçalves da Silva, e um segundo enquanto aluna dos cursos Ginásial e Normal da Escola Normal Nossa Senhora Medianeira. Ao tecer comentários sobre sua rotina escolar, afirmou:

Hora de brincar, se brincava, hora do intervalo era intervalo e hora de seriedade em sala de aula se trabalhava sério. Disciplina, muita disciplina. Quando alguém chegava em sala de aula, a gente levantava e a professora explicou que, pelo respeito que se tem pela pessoa, a gente tem que levantar. Então a gente levantava sem derrubar classe, sem muito barulho.

[...] agora, no “Medianeira”, era uma coisa de ter meia de escócia, o cabelo sempre repartido ao meio, as unhas como estão agora, cortadinhas até hoje. Era uma disciplina mais rígida ainda, mas lá se aprendeu também falar quando tem que falar e calar a boca quando tem que calar a boca.

⁶⁹ A entrevista com a professora “P4” aconteceu em sua residência, em diferentes momentos, totalizando quatro horas.

Apesar do depoimento da professora retratar duas realidades distintas, ficou evidente o quanto a disciplina permeou o cotidiano escolar das duas instituições de ensino, ainda que com enfoques distintos. Na primeira fala, a disciplina ganhou uma conotação de respeito aos mais velhos, enquanto na segunda o foco central se relacionava à higiene corporal.⁷⁰

Segundo Foucault (1988, p. 30), é preciso “[...] admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados [...]”. As falas de “P1” me mostram que os dispositivos disciplinares se configuraram à luz da visibilidade, assegurando, dessa forma, o “[...] funcionamento automático do poder” (p. 177).

Em outro relato, a professora ressaltou que em sua época de estudante o professor era visto e tratado com muito respeito. Porém, com tristeza afirmou que havia uma professora no Grupo Escolar que não gostava dela. *Sabes, tudo o que nos marca é porque aconteceu com emoção.*

[...] No segundo ano primário ela pegou a minha amiga [...] no colo pra ensinar a tabuada e eu notava que comigo era sempre uma má vontade! Eu não sei te contar com detalhes, porque eu era muito pequena, segundo aninho. Mas eu sentia bastante, eu sentia bastante. [...] Aquilo me marcou tanto que eu fui ver em sala de aula para não acontecer isso aí comigo! Com o tempo aquilo voltou, e eu pensava: eu vou ter um cuidado muito especial, não pode acontecer isso, eu tenho um humano na minha frente, esse menino vai ficar adulto, vai casar, ele vai ter filhos, ele tem que se lembrar com uma recordação bonita do colégio, dos professores, ele tem que se lembrar bem.

Ao recordar-se dos tempos em que era aluna do Curso Normal, da rotina diária de seus professores, a professora “P1” disse que a mesma consistia em entrar na sala de aula, realizar a chamada e dar a aula. Relatou também que nos ensinamentos dados pelas professoras do Curso Normal reforçava-se muito o modelo ideal de professora a ser seguido, com ênfase no uso de vestimentas discretas, bem como na postura correta do caminhar, do sentar e do falar. O currículo era rigorosamente seguido, não deixando nenhum conteúdo para ser trabalhado no ano seguinte. Os conteúdos eram explicados, salientando o

⁷⁰ Veiga (2007), ao mencionar os princípios médicos e higienistas introduzidos a partir dos fins do século XIX, afirma que os mesmos foram pautados numa caracterização moralista, sendo que nas escolas normais ganharam espaços as disciplinas de “[...] higiene e fisiologia, puericultura, até consolidar como biologia educacional” (p. 267).

significado e a importância dos mesmos, *mas o como fazer em sala de aula era decidido por cada uma das futuras professoras.*

O professor ficava lá na frente, tinha o quadro, por exemplo, se era anatomia ele trazia os recursos, mapas, isso tudo tinha no “Medianeira”. Aquela aula dada no capricho, mas o nosso sistema é chegar mais próximo do aluno.

Fazendo uma análise da fala da professora, percebo que, apesar de ter presente a importância da proximidade no relacionamento entre professor e aluno, “P1” destacou, acima disso, a capacidade profissional das professoras, principalmente do Curso Normal. Com muito carinho e admiração evocou lembranças com relação à professora de Didática.

[...] mas bota professora de Didática. Nós tínhamos um álbum [...]. Toda a prática que era feita em sala de aula era colocada nesse álbum. E, principalmente, uma coisa que eu me lembro é o seguinte: quanto tu chegas numa sala de aula, primeira vez que tu vais lecionar, chega na sala de aula, 30 ou 35 crianças que nós tínhamos, e tu fazes o quê? Todos eles de caderninho novo, com lápis no caderno, todo mundo te olhando, e tu fazes o quê? Tu começa como? Qual é o começo? Isso tudo se aprendeu lá. Como se começa? Vamos começar com a cabeça. Escrever a palavra cabeçalho e não só dizer. E tudo era explicado [...] Um professor melhor que o outro, e eu fiquei encantada com esse curso, três anos, se lia bastante também, fazíamos seminários.

Sobre seu material escolar, suas recordações se referem aos momentos vividos enquanto aluna do “Medianeira”, destacando a presença de muitos livros, como o de História, de Geografia, de Religião, o caderno de desenho e de caligrafia. Também relatou que ela e suas colegas usavam um pano de algodão para as prendas domésticas, onde aprendiam a fazer bainha, pregar botões, colchetes, etc. As disciplinas favoritas de “P1” eram Inglês e Anatomia. Suas recordações da disciplina de Educação Física remetem aos professores, um sargento do Exército e uma professora recém-formada, bem como aos exercícios físicos propostos por eles. *[...] tudo o que tu podes imaginar dos jogos olímpicos a gente fazia no “Medianeira”. [...] as corridas, os saltos em distância, salto em altura, depois se trabalhava com alteres [...].*

Castellani (2000), ao discorrer sobre a história da Educação Física no Brasil, enfatiza a relação existente entre a mesma e as instituições militares e a influência da filosofia positivista. Ancorada nos princípios sociais vigentes, a Educação Física, desde o século XIX e as primeiras décadas do século XX, inseriu-se nas escolas com a função de promover o desenvolvimento de corpos saudáveis e fortes, bem como a disciplina. Este autor também aponta o envolvimento dos higienistas com a educação, trazendo o pensamento de Fernando de Azevedo e Rui Barbosa, os quais, em seus escritos, ressaltavam a importância da Educação Física na eugeniação da raça brasileira. Nesse sentido, “[...] mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, [...] aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres” (p. 56).

Stumpf (2007, p. 114), ao comentar sobre os caminhos trilhados pela Educação Física, pontua:

[...] entre os anos de 1945 a 1960, com o fim da Segunda Guerra Mundial, a tendência militarista perde sua hegemonia e acontece a introdução do esporte nas aulas de Educação Física, tendência esta que vai se consolidar nas próximas décadas, caracterizando a esportivização das aulas de Educação Física, que passou a ser identificada como sinônimo de esporte, iniciação e formação esportiva.

Quando convidei a professora “P1” para falar sobre os desfiles comemorativos de 7 de setembro, ela evidenciou em seu semblante uma certa nostalgia dessa experiência vivenciada. Em seu depoimento ficou claro que o desfile cívico de Independência do Brasil era visto pela população bento-gonçalvesense como algo grandioso.

Em primeiro lugar, a cidade toda ficava alvoroçada, todo mundo participava, era muito bonito de ver. Lindo quando desfilava o primeiro batalhão ferroviário,⁷¹ os primeiros que vieram para Bento Gonçalves, e acho que o progresso de Bento também se deve muito ao primeiro batalhão ferroviário. Aí eram aqueles militares todos, com a farda, aquela roupa, a disciplina, os capitães e os cavalos, era deslumbrante ver aquilo lá! E todos os colégios

⁷¹ Para conhecer um pouco mais da história do 1º Batalhão Ferroviário de Bento Gonçalves, sugiro ler a entrevista com o Sr. Valto Kratz. JORNAL Tuiuty. Disponível em: <<http://jornaltuiuty.com.br/noticia.php?id=737>>. Acesso em: 26 out. 2010.

marchavam direitinho, e se aprendeu a marchar bem retinho, olhando pra frente. E o valor à bandeira também, a Bandeira Nacional, o escudo, o símbolo da Pátria, tudo isso se sabia tudo muito bem, o Hino Expedicionário Brasileiro também a gente cantava. Eram outros tempos, viu...

Apesar de estar mergulhada num universo disciplinar, desde cedo adquiriu o gosto pela leitura; ainda pequena, ganhou seu primeiro livro, “Alice no país das maravilhas”.

Eu lembro que eu peguei o livrinho, fui lá no fundo do quintal da casa da minha mãe, peguei uma cadeira e abri o livro. E no livro conta que Alice está numa praça, sentada num banco perto da irmã dela [...] Eu fiz tudo, entrei no buraco, falei com o coelho, depois fiquei dentro... Eu fiz tudo. [...] como é que ela foi se acordar? Eu vivi tudo o que Alice viveu! E tive uma decepção, mas uma decepção entre aspas, porque a partir daquela época eu comecei a ler muito [...].

“P1” cresceu em um ambiente de leitores, ou, como ela mesma colocou, *eu nasci com o jornal, o livro e a música clássica*. Perguntei então se esse incentivo dos seus pais para gostar de leitura, para ouvir música, era reforçado na escola. Respondeu-me:

Sim, inclusive uma Irmã do “Medianeira” dizia: Hoje é dia de leitura, fulana, vai na biblioteca e busca o “Machado”. [...] a leitura era silenciosa e individual. “E depois, qual era o procedimento?” A gente lia o Machado de Assis, depois mandava buscar outro, entregava e cada uma escolhia o livro que quisesse, vai sentar e vai ler. “E debater?” Debater eu não lembro, a gente lia. [...] mas foi bom porque todo mundo fazia silêncio, na outra aula a gente continuava lendo o mesmo livro e assim, sucessivamente, livros e livros. “E o que a senhora acha que a construiu dessa forma?” A educação que a gente teve e que começou em casa. Todas nós. Começa em casa...

Nas narrativas da professora “P1” foi possível identificar, em vários momentos, a presença marcante de sua família em sua educação, principalmente em sua infância. Os pais e a avó a introduziram no mundo dos livros, da música clássica e da erudição.

Minha avó é de Porto Alegre, de família alemã. Ela tinha uma vitrola e me dizia: Senta aqui, numa poltrona de couro, senta aqui... Ela pegava a vitrola, colocava um disco e me dizia: Agora eu vou lá na cozinha e tu vais ouvir Chopin. [...] Eu aprendi com a música clássica desde pequenininha e, também, a ler, ganhava muitos livros. Esse hábito foi crescendo, a educação, a cultura, o jeito de falar...

A fala trazida pela professora é muito rica para se pensar na importância de, desde muito cedo, possibilitar à criança o contato com as mais variadas formas de linguagem, sejam elas a linguagem escrita, musical, verbal, visual, corporal, entre outras. A cognição, a afetividade e a expressão das emoções podem ser favorecidas nesse processo de interação e construção do eu social.

Segundo a professora “P1”, ela não tem preferência por nenhum tipo de leitura, mas confessou gostar de ler livros *policiais, Sherlock Homes. Erico Verissimo, eu amava de paixão*. Relatou que no colégio costumava escrever bilhetes para uma amiga, e *eu botava no final a inicial do meu nome, depois Terra Cambará, que era o nome da atriz principal*.

2.2.2 Professor “P2”

O dia a dia era pra gente recordar com emoção, como eu estou emocionado agora... (Professor “P4”, agosto de 2010).

No diálogo com o professor “P2”, pude perceber que as lembranças mais marcantes de sua trajetória escolar estão diretamente entrelaçadas com a Escola Normal Rural de Osório. Cabe ressaltar que as narrativas do professor, ao presentificar momentos vivenciados nessa escola, foram intensamente marcadas por fortes emoções, deixando transparecer a importância dessa experiência escolar para a sua constituição enquanto profissional da educação e, também, ser humano.

Ao mencionar sua chegada à Escola Normal Rural, em 1954, afirmou que de imediato gostou da comunidade, sentindo-se acolhido. Lá, fez amigos, conheceu sua esposa e apaixonou-se pelas tradições gaúchas. Sentindo-se apoiado por sua professora de Educação Física “S.C”, logo se engajou nos movimentos tradicionalistas, o que, de certa forma, abriu-lhe espaços e popularidade na escola.

O meu fator de andar pela escola de bombacha me causou uma liberdade maior de comunicação, uma admiração do pessoal, me tratando bem. Segundo “P2”, a bombacha se inseriu na sua vida ainda em sua infância, quando começaram a surgir os bailes gaúchos. [...] Eu sou oriundo da zona rural, e esta é a minha motivação de ser tradicionalista.

Sua opção pela Escola Normal Rural esteve atrelada a fatores financeiros, bem como pela aproximação do contexto escolar à realidade familiar.

[...] A grande parte dos estudantes de poucos recursos econômicos, pessoas pobres, iguais a mim, aceita o que vem. Como essa escola se identificava muito com a minha personalidade, com o ambiente que eu vivi, e como eu não tinha recursos e lá era uma bolsa de estudos, você morava na escola, dormia e se alimentava e tinha escola, porque o governo da época tinha carência de professores [...]. A necessidade era ter professor. E por que pegar o homem rural? Porque o da cidade dificilmente iria morar lá no interior.

O professor “P2”, no decorrer dos quatro anos em que permaneceu estudando na Escola Rural, considerou-a sua segunda família, *a direção da escola era pai, era mãe, era tudo nosso*. Quando lhe perguntei sobre como era o dia a dia na escola, o convívio com os professores, as aprendizagens, seus olhos se encheram de lágrimas, e por alguns instantes permaneceu em silêncio. Considero importante pontuar que a emoção vivenciada neste instante da entrevista deixou aquele momento ainda mais intenso. Suas vivências, apesar de passadas, foram emergindo sistematicamente e, na voz do entrevistado, tomaram contornos, permitindo-lhe narrar o momento vivido. Para Halbwachs (2006, p. 42), “não há lembranças que reaparecem sem que de alguma forma seja possível relacioná-las a um grupo [...]”.

[...] Desde a direção, os professores que vinham de Porto Alegre, que ficavam lá dois ou três dias, dormiam na escola, que eram nossos amigos de bate-papo, de ir aos bailes juntos, pra se divertir, ir ao cinema, pessoas muito legais, um professorado muito competente... Nós tomávamos café, almoçávamos, dormíamos, estudávamos no colégio. Eram quatro horas de aula de manhã e quatro horas de aula à tarde (uma tarde tínhamos folga), duas horas obrigatórias à noite. Nós tínhamos contato com livros, pesquisas, professores, colegas. E nós tínhamos uma participação muito grande, se fazia as festas do colégio com a participação dos professores, dos alunos, havia uma confraternização muito grande, existia uma vida

muito ativa nos esportes, nos campeonatos municipais. Tinha o grêmio estudantil, que eu fui secretário, presidente, vice-presidente, o CTG, que eu ajudei a criar e que fui Patrão durante o tempo que eu estive lá. Então, tudo isso criou um clima, um ambiente muito familiar, muito bom.

Em seu relato o professor contou que ele e seus colegas estudavam as disciplinas básicas do curso Normal, como Didática, Filosofia, Psicologia, História, Geografia, Matemática, entre outras, mas também as matérias agrícolas, como Agricultura, Zootecnia, Silvicultura, Jardinocultura, Pomicultura.⁷²

Na visão de “P2”, seus professores⁷³ *eram muito competentes, comunicativos, mas também humanos.* A cobrança com relação à presença e participação nas aulas existia, porém o aluno era valorizado e respeitado nas suas ações diárias, o que desencadeou uma aproximação maior entre professores e alunos. A disciplina, apesar de *muito grande*, não tolheu a afetividade. As classes todas em ordem, em fila, demandavam alunos e professores disciplinados. Segundo o professor, *a filosofia daquela escola era a disciplina.* Quando perguntei a ele o que era disciplina, respondeu-me:

Disciplina é que cada um fazia as suas coisas dentro da ordem, não conversávamos fora de hora, não fazíamos brincadeiras fora de hora, não saíamos da aula sem pedir licença, todos procuravam frequentar as aulas, havia uma assiduidade muito grande, se alguém não frequentasse, além de justificar para a escola, justificava também para o professor, o professor considerava, sabia dos problemas, das necessidades, todo mundo fazia as coisas como deveria ser, dentro da convenção criada para fazer o melhor para aquele momento. Brincar se brincava, se divertia, se dançava, se festejava, mas hora de aula era hora de aula.

“P2” ressaltou, ainda, que a quantidade mínima de recursos didáticos disponíveis não interferiu em sua aprendizagem. Relatou que, posteriormente, realizou diversos cursos onde os recursos didáticos eram mais abundantes, porém *aquilo que eu aprendi lá [Escola Normal Rural] está presente em mim até hoje.*

⁷² “As Escolas Normais Rurais foram criadas diante da necessidade de se desenvolver uma política educacional identificada com os interesses das populações interioranas. Propunham-se a formar professores/as que estivessem preparados para a docência e para o exercício de certa liderança no meio rural. Os currículos deveriam contemplar tanto os saberes próprios do campo quanto os conhecimentos científicos, lingüísticos e pedagógicos”. (ALMEIDA, 2007, p. 97).

⁷³ “[...] em 1953, foram necessários docentes com uma formação mais qualificada, seja com relação à sua formação pedagógica quanto com relação à sua formação técnica agrícola. Assim, vieram professores/as de Porto Alegre, que haviam cursado a Escola Técnica de Viamão (ETA) e também com formação pedagógica, especialmente da Pontifícia Universidade Católica”. (ALMEIDA, 2007, p. 118).

Gentilmente solicitei ao professor que definisse “A Rural”. Imediatamente, com a voz firme, posicionou-se:

Eu acho que minha escola foi formativa, se estudava, tinha que ter informações, tinha que pesquisar, mas havia respeito, educação, solidariedade, compreensão, tolerância nos limites, e esse grande convívio com o Diretor, com os professores, com os alunos, era a formação de família, de contato, de respeito, conhecer as diferenças individuais, respeitar o colega mais limitado, não desdenhar de quem às vezes não tinha sucesso, eu acho que para mim, também, adiantou uma coisa, minha mãe era muito religiosa, e o aspecto espiritual, a formação religiosa da gente tem uma influência muito grande na formação do cidadão, então, para mim, escola não tem sentido se ela for somente informativa e não formar o cidadão.

“P2” concluiu seus estudos em 1957, porém ainda hoje se lembra do lema que compõe o quadro de formatura: “*Seremos o arado que amaina a terra e o livro que ilustra a alma*”. Trouxe também, como algo de que se orgulha muito, que no quadro de formatura as fotos dos alunos estão distribuídas dentro do mapa do Rio Grande do Sul.

Como as falas desse professor remetiam somente às suas vivências na Escola Normal Rural, convidei-o para falar um pouco sobre os momentos vivenciados enquanto aluno universitário. “P2” assim se expressou:

Na faculdade já muda mais, tu és crítico, tu vês injustiças, preferências, o sistema econômico, [...], infelizmente eu vi, quem tinha destaque social, bom carro, dinheiro, quem tinha “QI”, eram muito valorizados. E a gente que aparecia mais modesto nas vestes, na projeção econômica, a gente sentia. Não era explícito, mas implicitamente a gente percebia a diferença que existia, especialmente em Bento Gonçalves [...].

O sentimento expressado pelo professor denota que já há alguns anos o “ter” se sobrepunha ao “ser”: *Ter destaque social, bom carro, dinheiro*. A inversão dos valores socialmente construídos é perceptível nas mais variadas situações do dia a dia. Nesse entrelaçar de fatos, pessoas e lugares, construímos nossas identidades, entendidas aqui como peças fundamentais para ser aceitos e pertencer a um determinado grupo.

2.2.3 Professor “P3”

Eu não sei por que, mas eu gostava de disciplina, não exagerada, mas eu gostava, gostava de ser disciplinado [...]. (Professor “P3”, agosto de 2010).

As lembranças escolares do professor “P3” estão mais relacionadas ao período em que estudou no Colégio Marista Champagnat, na PUC, em Porto Alegre,⁷⁴ cuja rotina diária consistia em acordar às 4h30min da manhã, fazer a higiene, dirigir-se ao pátio ou, nos dias de chuva, à área coberta, para realizar aproximadamente 15 minutos de atividade física. Posteriormente, ir à sala de estudos para orações. [...] *durante a meditação podia ler livros em português e francês, ou em outra língua devidamente autorizada pelo diretor.* Depois disso, participavam da missa. Ao final da missa, o professor “P3” tomava o café da manhã, realizava 45 minutos de trabalhos manuais, relacionados à limpeza do seminário, preparação dos alimentos, e também outras atividades. Às 8 horas se dirigia à sala de aula, sendo que a aula de todas as disciplinas tinha a duração de 45 minutos. No Curso Ginásial, sistematicamente, os alunos de pé esperavam o professor entrar na sala de aula e somente após ele mandar sentar é que se sentavam. Na sequência, o professor fazia a chamada e recolhia o tema do dia anterior. Caso algum aluno não tivesse realizado a tarefa proposta, era necessário justificar. Se a justificativa não fosse plausível, eram aplicados castigos, que se referiam a novos estudos e tarefas, [...] *mais no sentido de declamar, memorizar.*

Após o almoço, “P3” realizava as tarefas de *lavar, secar e guardar a louça*, deixando *tudo em dia*, e, após, retomava os estudos, com atividades relacionadas às línguas, música, trabalhos manuais e teatro. *Apresentava-se anualmente um espetáculo, era um drama de no mínimo quatro cenas [...] eram quatro divisões, menores, médios, os maiores e os escolásticos. Cada divisão tinha que apresentar um teatro.* De acordo com “P3”, as atividades citadas anteriormente faziam parte do currículo, e os alunos também recebiam uma nota, *que era coadjuvada ao*

⁷⁴ O Colégio Marista Champagnat integra a Rede Marista de Educação da Província Marista do Rio Grande do Sul, que tem 20 escolas no Estado e uma em Brasília, além de uma universidade, um hospital e 31 centros sociais atendendo que atendem a população gaúcha. MARISTA. Disponível em: <<http://www.maristas.org.br/colegios/page.asp?cod=11>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

Português. Declamava-se muita poesia, muita poesia!! Na prova oral tinha umas catorze poesias de dez estrofes cada uma...

Segundo o relato do professor, à noite havia períodos dedicados a estudos individuais, bem como à realização do tema. Caso o aluno apresentasse alguma dificuldade na compreensão dos enunciados, bem como das atividades propostas, ele poderia se dirigir silenciosamente ao professor que estava na sala de estudos para sanar suas dúvidas, uma vez que o professor *estava lá para te ensinar. Tudo muito disciplinado, mas a gente era todo disciplinado. [...] saber calar a boca, ficar de pé.* Durante as aulas, as conversas entre os alunos eram permitidas, porém desde que ocorressem em voz baixa e se relacionassem à matéria estudada. Louro (1995), ao estudar as regras e instruções do fundador do Instituto dos Irmãos Maristas contidas no Guia das Escolas Maristas, coloca em evidência na II parte desse guia a “Disciplina” (com os subtítulos de “Regulamento”, “Vigilância” e “Meios disciplinares”).

[...] O mestre marista deve ser silencioso, deve falar com moderação, evitar qualquer palavra inútil, especialmente quando um gesto ou sinal bastarem para se fazer obedecer. O silêncio, visto como primeiro modo de ter sucesso numa sala de aula, implica tanto que o professor não fale aos alunos sem antes examinar o que vai dizer e a necessidade de dizê-lo, como também que os alunos não se dirijam ao professor sem permissão. (LOURO, 1995, p. 96-97).

O professor “P3” comentou que os trabalhos em grupo, geralmente compostos de dois ou três alunos, aconteciam somente nos momentos das traduções das fábulas e canto solfejo que estavam em latim: *[...] fazíamos em grupo porque não era muito fácil. [...] hoje tu entras na Internet e tu tens a tradução, naquela época [...] não se sabia que já estavam traduzidas em outros livros, se não nós podíamos buscar os livros [...].* Para este professor, os trabalhos realizados juntamente com seus colegas de grupo *eram momentos de trocas e de companheirismo.*

Salientou, ainda, que os seus professores priorizavam os estudos individuais para que os alunos aprendessem a estudar por si. Quando o questionei sobre a sua compreensão do que era estudar por si, muito convicto afirmou:

É tu aprender sozinho, é ser um autodidata. Se tu sabes estudar, tu aprendes, se tu não sabes, tu não aprendes. Então, se tinha uma técnica, 45 minutos de estudos, quer sair sem barulho nenhum, vai lá fora, faz um “recreiozinho” rápido, depois volta e continua mais 45 minutos, mas estudando outra disciplina, sempre deixando mais tempo para as de maior dificuldade. Isso eu sempre fiz, até a preparação do vestibular.

Nesse momento, o indaguei se o “estudar sozinho” tinha alguma relação com “decorar”. “P3” me respondeu que sim, mas muito pouco, pois procurava fazer resumos dos pontos principais de cada capítulo, *tanto é que em determinado momento eles permitiam que fizéssemos uma pequena cola...*

Durante nossa conversa “P3” relatou que uma prática vivenciada na escola é por ele considerada até hoje muito importante: *tomada de lições todas as manhãs*. Ao término de cada aula, o professor anunciava o que seria estudado no dia seguinte, sendo que, ao entrar na sala de aula, ele tomava a lição dos alunos, por ordem alfabética, e, algumas vezes, segundo “P3”, *ele salteava para pegar os alunos que não estudavam*. Muitas vezes iam ao quadro-negro para dar as respostas aos questionamentos do professor. Caso alguém não soubesse responder a sua pergunta, o professor fazia anotações, pois esse momento também fazia parte da avaliação final. *[...] a nota final não era somente a nota da prova, era também a nota de todos os temas recolhidos todos os dias e da lição oral tomada*. Pensando nessa questão, reporto-me a Foucault (1988), que, ao tratar da disciplina e seus recursos para o bom adestramento, mencionou o exame, o qual “[...] estabelece entre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (p. 164).

Nas aulas de “P3”, os recursos didáticos mais usados pelos professores eram o quadro e a “pantalha”, com dois recursos: uma parte do quadro subia enquanto a outra descia; o quadro era girado sobre um eixo vertical para se usar a parte posterior; *então o aluno enxergava lá em cima e, depois, quando estava pronto, ele virava e funcionava de novo*. Também havia mapas. Os alunos utilizavam a biblioteca, principalmente para fazer pesquisas, *mas lógico que tinha uma pequena má intenção deles, os livros eram religiosos, mas também tinha livros científicos*.

O professor confessou ainda que, no currículo, nenhuma disciplina era considerada mais importante que a outra, porém essa distinção existia para ele. Gostava de História do Brasil, mas não de Inglês, e, apesar de adorar Geografia,

não se saia muito bem. Quando questionado sobre a razão disso, disse que a metodologia do professor se baseava na memorização e, como ele é uma pessoa mais do raciocínio, sentiu dificuldades. No Curso Ginásial estudou diversas línguas, como latim, italiano, espanhol, francês, e lembrou que *o francês estava sempre, sempre presente porque era a congregação do Champagnat, o fundador era francês e tinha que falar francês.*

Também participava da Educação Física, onde *éramos treinados em basquete, vôlei e futebol, e se tinha a ginástica, que o professor vinha uma vez por semana e aplicava a aula de ginástica.* Louro, ao referir-se ao Guia das Escolas Maristas, pontua que ele “[...] inicia suas orientações mais práticas pela educação física, ou seja, preocupando-se com medidas higiênicas, com jogos e ginásticas, enfim, tratando explicitamente do corpo dos meninos” (1995, p. 89).

Convivendo num contexto escolar cujo objetivo era difundir e/ou manter a educação cristã, “P3” foi vivenciando diferentes práticas pedagógicas, porém apontou que algo comum a todos os professores era ressaltar aos alunos a importância de ir para a sala de aula sempre com o planejamento realizado. Lembra, também, que a relação entre professor e aluno era bastante próxima e respeitosa, mas é claro que ele e seus colegas sempre tinham presente que *ele era o superior, ele era o marista. Não havia distanciamento, não.* Quando adentramos nessa temática, um fato curioso aconteceu. Se até aquele momento da entrevista o professor “P3” mostrava-se aberto às questões, mas sem demonstrar muitas emoções, o relato que se seguiu desencadeou certa mudança no seu comportamento; pela primeira vez observei um olhar distante e pensativo. Relatou que no Ginásio nunca foi um bom aluno, porém, ao passar do Curso Ginásial para o Científico, houve uma mudança radical em seu comportamento, sendo que até os colegas passaram a admirá-lo. [...] *Matemática 10, Desenho Geométrico 10, Química 10, Biologia era razoavelmente, Português não muito, Inglês eu não escapava dos cinco ou seis.* Perguntei-lhe, então, a respeito da razão dessa mudança, que foi assim narrada:

Uma vez eu fui classificado em último lugar, e isso me deixou muito envergonhado, e eu jurei comigo que nunca mais iria se repetir, e nunca mais se repetiu. Nunca mais eu iria passar aquela vergonha. Todos se reuniam no salão de festas, reunindo as três divisões: menores (1ª série), médios (2ª e 3ª séries) e maiores (4ª série) ginásiais. Então, chamavam o

primeiro lugar, o aluno se levantava, batíamos palmas, e o professor dando louvores e tudo mais, e quando chamavam o último, tinha que ficar de pé até terminar tudo. “Era humilhante?” Era humilhante. Esse era um aspecto negativo da escola; eu posso premiar, mas não castigar.

Numa perspectiva foucaultiana, o ato de punir deve servir de lição, de maneira que “[...] a publicidade da punição não deve espalhar um efeito físico de terror; deve abrir um livro de leitura”. (FOUCAULT, 1988, p. 99).

Em sua narrativa, “P3” contou também que sempre admirou o seu professor de Física, por suas habilidades nas experiências. *Esse marcou muito porque, sei lá, ele era um profundo conhecedor das coisas. Um professor que não abria a boca se não tivesse a prova.*

O gosto de realizar experiências em Física pode ser percebido na fala de “P3” quando diz que, no último ano do Científico ele e um colega, atingindo a nota 8, conseguiram passar de ano sem precisar fazer exame oral. Como “prêmio” os dois foram encaminhados para realizar outra atividade, *fazer buracos para fincar postes*. Descontentes, em uma conversa com um Irmão Marista disseram:

No ano que vem nós vamos fazer o exame oral. “Por quê?” Nós nos esforçamos todo o ano para estudar e agora nós estamos aqui fazendo buracos. “Tá, então o que vocês querem?” Eu quero [Professor “P3”] ficar no mínimo uma semana na PUC, no laboratório de Física. [...] Fizemos um montão de experiências... Meu Deus!!! Fiquei uma semana lá, manhã, tarde e noite.

O professor “P3” afirmou que em sua época a educação era considerada um processo. Inserido nele, o aluno adquiria *habilidades sociais*, como saber se comportar, saber cantar o Hino Nacional, saber respeitar as autoridades. *Acho que esse processo também te levava ao conhecimento.*

Encontro no Houaiss⁷⁵ que processo é “uma realização contínua e prolongada de alguma atividade”, “é um método, um procedimento”. Indago-me: em que processo educacional estava inserido o professor “P3”? Em que trama se constituiu o aluno “P3”? Somente o bom comportamento o levava ao conhecimento? Para buscar possíveis respostas para as minhas indagações, poderia me valer da

⁷⁵ HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manuel de Mello. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p. 605.

afirmação de Foucault (1988, p. 141) de que “[...] o poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e celular, mas também natural e orgânica”?

2.2.4 Professora “P4”

[...] mas a gente fazia e respeitava o que o professor dizia e mandava, a gente fazia sem problema nenhum. (Professora “P4”, agosto de 2010).

De acordo com a fala da professora “P4”, apesar de ela gostar de conversar bastante em sala de aula, sempre foi uma estudante quietinha, respeitando pais e professores.

O respeito tinha que existir, acho que a gente era treinada nesse sistema e a gente mantinha. [...] quando o professor chegava, a gente esperava de pé, levantava e sentava depois, sem problema nenhum.

Em suas lembranças escolares, há um momento especial que se reporta ao início de sua educação formal, e ela, em seu relato, deixa transparecer a intensidade da palavra obediência.

[...] quando eu era pequenininha, devia estar no Jardim ou na 1ª série, eu me lembro que eu era bem pequenininha, nós fomos na capela lá no “Medianeira”, e eu pedi para ir ao banheiro, pra fazer xixi, tinha vontade de fazer xixi e elas me disseram que não [Irmãs]. Eu tinha vontade de fazer xixi e eu fiz xixi lá mesmo, eu não aguentava, eu fiz lá mesmo na capela. Essa é a única coisa que eu lembro que destoa do comportamento normal.

A narrativa desse acontecimento foi feita por “P4” com muita tranquilidade. Em nenhum momento deixou transparecer mágoa ou descontentamento com o ocorrido; pelo contrário, quando diz *destoa do comportamento normal* deixa clara a sua submissão à autoridade do professor, absolvendo o mesmo em sua decisão. Na

perspectiva de Foucault (1988, 140), “[...] o corpo, tornando-se alvo de novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber”.

Em seu depoimento também confessou que ela e suas colegas tinham curiosidade em conhecer a residência das Irmãs, e nesse momento, pela primeira vez, observei em seu olhar certo brilho de travessura, porém, ele se dissipou imediatamente no momento em que perguntei se elas tinham curiosidade porque era proibido. Retomou, então, o tom de voz pausado e baixo, respondendo: *É. Nós tínhamos que respeitar; eram Irmãs, elas andavam de hábito sempre*. Diante da fala de “P4”, pergunto-me, nesse contexto: qual o sentido da palavra “respeito”?

Para Fontana (2005, p. 64):

Os lugares sociais que ocupamos nas relações com os outros marcam o para quê e o para quem de nossas ações e de nossos dizeres, delineiam o que podemos (e não) dizer desses lugares, sugerem modos de dizer... Essas condições explicitam as relações de poder implicadas nas relações sociais.

De que lugar social e histórico fala a professora “P4”? Os depoimentos que seguem, datados de 1965, são de alunas do 3º ano e 5º ano primário, da mesma escola onde “P4” estudou. Essas alunas, quando questionadas sobre “Quem são as Irmãs”?, assim as descreveram:

“Pessoas de responsabilidade que nos ensinam o caminho do Bem”. “Exemplo de boas mestras que dedicam sua vida religiosamente para melhor servir a Cristo”. “As Irmãs para mim são as minhas segundas mães, que zelam por nós, que nos ensinam”.⁷⁶

Analisando os depoimentos acima, percebo o quanto os mesmos estão embebidos de crenças alicerçadas na cultura escolar vivenciada, e, como entende Frago, “[...] la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer” (FRAGO, 1995, p. 69). Nesse caso em especial, fica evidente o tom religioso presente nas narrativas,

⁷⁶ Revista AVANTE, Ano VII, setembro de 1965, p. 3. Fonte: Arquivo Histórico do Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira. Ressalto que os relatos transcritos não estão sendo considerados como indícios de uma verdade, mas como representações que circulavam sobre quem eram as Irmãs.

característica própria do lugar de onde se fala. Como afirmam Moreira e Candau (2003, p. 159), “[...] não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa”. Assim como o faz “P4”, os relatos apontam as Irmãs como zelosas, segundas mães, responsáveis, bondosas, que desejavam o bem e assim as educavam. Estas são representações construídas e difundidas entre os alunos sem, contudo, corresponderem a todas as situações, a todos os momentos dos processos educativos e das identidades. A ambiguidade humana está para além das uniformizações produzidas.

Quando questionada sobre a existência da afetividade na relação entre professor e aluno, “P4” hesitou por alguns instantes e assim se expressou: *Sim... Acho que eles gostavam da gente. [...] Como eles respeitavam a gente, a gente também os respeitava.* A palavra “respeito”, citada em vários trechos da entrevista realizada com “P4”, evidenciou que esse sentimento seguia a ordem natural do contexto em que estavam inseridos, ou seja, o professor era a autoridade em sala de aula.

A fala da professora me levou a acreditar que nem sempre existia uma relação próxima entre professor e aluno, ou, se existia, o distanciamento imposto pela figura do “ser professor” não permitia aproximações que manifestassem oralmente os sentimentos vivenciados. Ora, os sentimentos não são somente expressos por palavras, eles são denunciados pelo olhar, pelos gestos, pela postura corporal, pelo sorriso, enfim, pela cumplicidade, sendo, dessa forma, passíveis de reconhecimento. Em sua percepção, “P4” confessou que havia uma professora Irmã que não gostava dela. *Ela fazia diferença entre pobre e rico, eu era pobre, eu nunca fui rica e nem bonita. E ela fazia muita diferença. Essa eu nunca gostei.* Destaco, porém, que esse foi um fato isolado, pois com o restante dos professores seu relacionamento foi muito bom, inclusive sua opção por ser professora de História está relacionada com a admiração que sentia por sua professora de História.

[...] lembro que ela era cheia de balangandãs nos braços, cheia de pulseiras. Ela baixava o braço, desciam todas as pulseiras, virava o braço, as pulseiras subiam. Eu ficava encantada com as pulseiras dela. [...] O jeito que ela ensinava, de uma maneira clara, assim simples, não era sofisticada. “E ela se aproximava dos alunos?” Sim, sim, por isso que eu gostava dela e gostava da matéria.

De acordo com “P4”, os trabalhos solicitados pelos professores, em sua maioria, eram individuais; somente no Curso Normal é que alguns deles eram realizados em grupo. As salas de aulas eram amplas e organizadas, com as classes enfileiradas, *todas no seu devido lugar*, com mapas em relevo, pendurados na parede, bem como limpas, pois *não se jogava sujeira no chão*.

Um episódio que envolveu sua professora de Educação Física também marcou a professora “P4”.

[...] eu não sabia vôlei, e a bola pra jogar vôlei era dada só para quem sabia, então a gente sempre ficou sentada na arquibancada assistindo e nunca jogando. [...] Lembro que a gente ia com um abrigo azul marinho comprido, naquela época não tinha nada de short, coisa assim, mas não jogava, a bola era dada só para aquelas que sabiam jogar. Até hoje eu gostaria de ter uma bola de vôlei para poder jogar. [...] O desejo de poder jogar e ter uma bola, teria sido o supassumo assim, naquela época não era comum, a gente não tinha.

Do seu material escolar ela se lembrou com carinho, da caneta Parker, bem como do zelo que tinha com seus cadernos, encapando-os com papel estampado e, depois, com plástico. As avaliações eram consideradas por “P4” *normais, estudávamos os conteúdos, respondíamos as questões, nada muito difícil... Não me recordo de dificuldades, de coisas a reclamar*. Ao relatar um episódio onde ficou de recuperação, a professora entrevistada foi firme quando expressou: *[...] eu tirei 48, a média era 50. Naquela época 48 era 48, não era nem 49, nem 50, nem 55, nem 60, como é hoje*. O rigor e a seriedade que direcionavam o ensino também são traduzidos no entendimento que “P4” tem de escola, quando mencionou que *se tinha bem menos recursos, mas acho que se dava mais importância, dava mais valor ao ensino, à escola, ao respeito, à educação, à Pátria. [...] Escola era escola, era coisa séria*. Para tecer um comentário sobre a fala de “P4”, faço uso das palavras de Chartier (2002, p. 17), quando, ao discorrer sobre as representações do mundo social, diz que elas “[...] são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam [sic]. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.”

2.3 O SUJEITO E SUA FALA NA SUA POSIÇÃO DE PROFESSOR(A)

“[...] el narrador toma lo que narra de la experiencia: la suya o la transmitida. Y la torna a su vez en experiencia de aquellos que escuchan su historia”. (W. BENJAMIN apud BOLIVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001, p. 27).

2.3.1 Professora “P1”

Ah! Professora é... Ah! Ai... Professora, professora... pra mim, particularmente, é uma das melhores profissões do mundo! [...] Na sala de aula tu és rainha e soberana, lá tu quem manda. Se alguém quiser entrar na minha sala, vai ter que bater, pedir licença e esperar para ver se eu deixo entrar, tem mais essa!. (Professora “P1”, agosto de 2010).

Os momentos narrados por “P1” com relação às suas vivências enquanto professora são vibrantes, cheios de energia e aceitação. *Aquilo que eu quis fazer eu fiz, e tudo o que eu fiz foi assim, com paixão, se não houver paixão, não existe a educação, não existe a cultura, tem que haver paixão, a paixão é que te move.*⁷⁷

“P1” concluiu o Curso Normal no final do ano de 1959 e, em março do ano seguinte, já lecionava em uma escola estadual. Relatou que chegou a trabalhar 60 horas, dividindo os turnos entre duas escolas, o “Bento”⁷⁸ e o “Aparecida”.⁷⁹ *E no Aparecida [...] o que eu aprendi lá, foi ter disciplina, muita disciplina.*

Havia intervalos, um tal de recreio e a gurizada brincava, de repente tocava um sino, um sino de verdade, fininho, tocava uma badalada só, todo mundo corria, corria e todos faziam a fila e as professoras iam na frente, de repente tocava uma batidinha só, mais uma, e tu não ouvia nenhuma mosca. Até a 5ª série era assim que a gente ia para a sala de aula. O Diretor passava todos os dias no corredor, todos os dias e entrava na sala de aula, não todo o dia, mas entrava, sim. Na porta tem um vidrinho, ele passava, ele olhava lá para dentro, ele dava uma olhadinha, ele era presença, sempre, sempre. O diretor e os outros todos também, então, a coisa funcionava.

⁷⁷ A sensação que vivenciei no transcorrer dos depoimentos é que, no caso de “P1”, são tantas as passagens que dão vida ao seu ser professora que ficou impossível seguir uma ordem precisa nos relatos de suas práticas pedagógicas, sendo estas merecedoras de serem recordadas, narradas e vivenciadas na ótica da professora entrevistada.

⁷⁸ Refere-se à Escola Estadual de Ensino Fundamental General Bento Gonçalves da Silva.

⁷⁹ Refere-se ao Colégio Marista Aparecida.

Provocada por mim para manifestar sua opinião sobre a disciplina que caracterizou os momentos em que atuou como docente no Colégio Marista Aparecida, com muita segurança afirmou que *nada foi imposto, não houve um grito [...] aquilo era tão normal, tão normal que foi uma tranquilidade!*

Segundo o relato da professora, independentemente das escolas onde atuasse, procurou em suas aulas levar em consideração distintos aspectos para que a aprendizagem dos seus alunos realmente se efetivasse. Um deles referia-se ao uso do livro didático, mas com um outro olhar. No início do ano, selecionava minuciosamente, junto com seus alunos, as atividades que iriam realizar.

[...] O aluno levava o livro didático para a sala de aula e eu dizia: na página tal, tá bom, na página 71, escrevam, não, na página 82 não, todo o livro até o fim. Isso em março. Agora vocês levem para casa, deixem o livro em casa e, quando é para trazer, vocês o trazem de volta. Quando era fim do ano eu dizia: Agora vocês podem trazer o livro que nós vamos trabalhar nele todo, mas vocês sabem trabalhar nele todinho, por quê? Porque durante o mês de março até hoje nós trabalhamos com todo o conteúdo que estava no livro didático e muito mais.

Quando, em 1971, o livro didático foi abolido,⁸⁰ “P1” tomou uma decisão: *Eu resolvi fazer, já que não tinha. [...] É preciso um roteiro, um guia.* Diante disso, com o apoio dos alunos, construiu o seu roteiro de estudos.

*Eu peguei um caderno e dizia pra eles assim: **Cada dia um de vocês vai trabalhar com o meu caderninho.** Então, ver o cabeçalho e começamos a trabalhar no caderninho. Sempre passava o visto para dizer que eu vi. **Sempre que terminava a aula, no outro continuava, e outro aluno escrevia.** Conclusão: no final do ano eu tinha vários destes [mostrou-me o caderno] **comprovando toda a matéria**, está aqui dentro de todos eles [grifos meus].*

Já no nosso primeiro encontro, a professora, muito orgulhosa de sua produção, mostrou-me o “Livro Texto” e também o caderno “Comprovantes de

⁸⁰ Segundo Weitzel (2002), com o Decreto-lei n. 1.006 de 30 de dezembro de 1938, criou-se a Comissão Nacional do Livro didático (CNDL), cabendo à mesma fiscalizar e autorizar ou não o seu uso nas escolas. Na década de 1960, a partir de acordo firmado entre o Brasil e os Estados Unidos, MEC/USAID, implantou-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). “[...] o trabalho desenvolvido pela COLTED apresentou resultados desastrosos, culminando em uma Comissão de Inquérito encarregada de apurar irregularidades advindas de falcaturas que envolviam o mercado livreiro, especialmente o livro didático. A COLTED foi extinta em 1971” (p. 12).

atividades”, ambos construídos com os alunos da 3ª série C,⁸¹ no Grupo Escolar General Bento Gonçalves da Silva, em 1973. Em uma de nossas conversas por telefone, perguntei-lhe se eu poderia ver novamente esse material. Foi então que a professora me respondeu que *estava esperando o momento e a pessoa certa para fazer isso. Queria muito dar para alguém que compreendesse o que esses escritos representam para mim.*

Na tarde seguinte nos encontramos em sua residência, momento em que me presenteou com sua produção. “O Livro Texto”⁸² é composto por textos e atividades relacionadas com as disciplinas de Ciências, Matemática, Português, História, Geografia e Religião. As atividades estão apresentadas em folhas mimeografadas, com as questões propostas respondidas pelos alunos e corrigidas por “P1”.⁸³ Já o “Comprovante de atividades” é um caderno que contém todas as atividades feitas em sala de aula, no ano de 1973, seguindo a mesma dinâmica do “Livro Texto”.

Na voz e no coração da professora “P1”:

E aqui está o livro. Então, se trabalhava com Ciências, com tudo, frações... Aí eu convidei uma colega minha para trabalhar comigo: Tu fazes um texto, me dá e tu fazes o texto junto comigo. Essa é a letra dela. Então ela fez alguma coisa. E aí foi indo e ficou o livro assim, com tudo... Ah! Até a régua, porque, quando chegava a geometria, eles tinham que aprender a fazer uma régua [mostrou-me a régua de papel], está aqui ela, essa é a régua [...]. Ah!, Nós calculamos quanto ar eles tinham para respirar numa sala de aula, eles tinham que medir a largura, o comprimento e a altura, multiplicar e depois dividir por tantos alunos, para saber quantos metros cúbicos tinha de ar para cada um lá dentro. A gente riscava o chão. Pegávamos o metro, o giz e riscávamos no próprio chão mesmo. [...] Olha aqui [mostrou-me o livro]. [...] eu mandava que observassem em casa a mãe: Mas a mãe não precisa saber que vocês a estão observando. Quando a mãe está lavando louça na pia, ou está no tanque, observem, porque observar é olhar as minúcias, é olhar os detalhes, porque aí vem a crença de observar o mundo, depois vem a arte, no momento que ele sabe observar, pois o primeiro nível mental é a observação, depois vem a explicação, a descrição, mas a observação é importante. Não digam pra mãe, porque a mãe vai ficar constrangida no momento que ela souber que vocês estão observando ela lavar a roupa. Este [mostrou-me o relato de um aluno] escreveu que a mãe vai lavar a roupa, depois ela separou a roupa, depois ela botou a roupa branca aqui e a escura lá, depois ela bateu, depois ela enxaguou, depois ela estendeu a roupa, depois se secou no avental. E aqui a entrevista. A

⁸¹ O “livro” é da 3ª série, 3ª série C. As melhores notas eram da série A, a B depois e a C. Eu fiquei com a C. “A série C era composta com alunos com notas não muito boas? Mais fraquinhos?” A gente tinha que ter mais cuidados com eles. (Entrevista com a professora “P1”).

⁸² Na primeira folha consta o visto da Supervisão da 16ª DE-SEC, datado de 08/03/1974. Ao perguntar a “P1” sobre a razão do visto, contou que a Secretária de Educação quis ver seu material, pois era a única a realizar este tipo de atividade, que não tinha relação com controle.

⁸³ [...] naquela época, conforme a Reforma do Ensino, o certo era “+” e o não certo “0”. (Entrevista professora “P1”).

menina e o menino fizeram todos os desenhos: a mãe aqui, ela foi lavar roupa, depois ela levou o balde aqui, e ela foi estender, aqui ela está estendendo a roupa, depois passando a ferro. [...] a gente foi saber como é que se lava a roupa no hospital. E a roupa de sangue, como é que eles faziam, não só roupa, mas lençóis e tudo, como eles fazem? Nós fomos no hospital, na lavanderia, e eles nos explicaram tudo direitinho. Eles desenharam tudo como no hospital eles faziam.

Quando lhe perguntei se a sua metodologia se apoiava nos ensinamentos dos seus professores do Curso Normal, “P1” me respondeu que não, pois *foi dada uma didática, mas aí ficou a cargo de cada um que pensasse como iria fazer, mas quando eu vi que não tinha livro nenhum, eu pensei que alguma coisa tinha que se fazer.*

Também é possível perceber nos relatos de “P1” que o respeito às individualidades dos educandos permeou a sua ação docente, ou, como ela mesma colocou, *é preciso aceitar os alunos como eles são, não posso querer o aluno ideal para mim...*

[...] tinha um rapaz da colônia que a pronúncia dele era “tera” [...]. Quando ele chegava cedo na sala de aula, eu botava o gravador e ele falava comigo e ele levava pra casa pra ele ouvir a voz dele. Aí um dia ele me disse: Olha, professora, eu queria te agradecer muito, mas não vai dar, eu não vou conseguir falar sem esse sotaque, sem esse ‘r’. E isso eu falei para os alunos. Não interessa se é “arreia” ou “terà”, está falando bem o português, a gente faz o possível para que melhore nisso. Mas aquele rapaz disse pra mim: Eu tô tentando muito, mas tá muito difícil, tanto é que ele não quis mais gravar nada na fita. “Na verdade, a senhora ofereceu uma possibilidade para que ele falasse com os dois “rr”, mas, se isso não acontecia, pra senhora não teria problema?” Não.

Ah!, Outra coisa no aluno é o toque, tem que tocar nele. Percebe-se que a afetividade foi marca patente no seu relacionamento com os alunos, independentemente do grau de ensino em que atuasse. “P1” relatou que, enquanto era professora universitária, houve um episódio durante uma aula em que tocou no braço de um aluno, como forma de aproximação, de afirmação de vínculo entre professor e aluno, e, para sua surpresa, o restante da turma, *trinta e tantos alunos*, também quiseram ser tocados, *então, numa sala de aula faz todo mundo ficar crianças de novo!*

A professora “P1” mencionou, ainda, que no período em que atuou como professora universitária tudo a encantou.

[...] Eu pude trabalhar com arte, levar os quadros do Renoir, do Cézanne... A gente via o movimento... não adianta botar o quadro só, não... [...] possibilitar ao aluno adquirir gosto pela Literatura, pelo texto. É trabalhar sempre pensando em surpreender. Nós temos que surpreender o aluno na primeira hora já. Então, eu sempre digo a mesma coisa: Vocês entraram aqui hoje de um jeito e eu também, mas ninguém vai sair igual. Todos nós vamos sair diferentes daqui hoje. [...] E eu passava isso para os meus alunos, eu tinha que fazer alguma coisa para despertar neles o gosto pela leitura, e o quê? Tem que ser um texto interessante, e outra coisa, jamais entrar em sala de aula sem fazer a recepção do texto, vai trabalhar um texto, vai falar muito sobre ele antes, o autor, a autora... Vai levar um quadro, vai falar antes... Porque a nossa professora da Unisinos, um espetáculo de professora... “E.S.S.”, esse é o nome dela, eu encho a boca para dizer! Se eu aprendi a ler jornal, [...] foi com ela...

Diante de suas palavras, indaguei-lhe sobre o planejamento das aulas, quando ela me disse que o fazia diariamente, porém muitas vezes acabava alterando tudo o que havia sido planejado, por respeitar as colocações de seus alunos e, a partir delas, ir além, possibilitando que eles interagissem, trocassem e construíssem juntos novos conhecimentos. *A primeira coisa que eu penso quando eu vou ensinar é dar primeiro a informação, para depois possibilitar ao aluno situações diversas, para que ele possa transformá-la em conhecimento.* Confessou, também, que o entusiasmo do professor pelo conteúdo a ser trabalhado é fundamental para que o aluno se sinta motivado a aprender. *[...] Para ser professor é preciso entrega, entusiasmo e espiritualidade.*

Na faculdade eu fiz isso na Didática. Eu pegava uma caneta bonita e passava o visto no caderno das alunas, aquele certo fazia bem para a alma, para a autoestima, para a minha imagem, porque dentro de nós tem uma criança e eu sempre me baseei naquela criança que estava dentro de mim, aquela criança, o que ela queria, o que ela gostaria, e eu como adulta fazia aquilo. [...]. “Por que não caneta vermelha?” Porque vermelho eu nunca gostei, é muito agressivo o vermelho. Olha, tudo azul, tudo azul... Tudo azul...

Referindo-se a uma colega de magistério e, em minha opinião, conseqüentemente, a si própria, a professora “P1” mencionou um episódio marcante

em sua profissão docente, o qual, em minha ótica, revela suas crenças, seu modo de pensar e agir.

Tem uma amiga minha daqui de Bento Gonçalves que é professora aposentada agora, é a “R. P. Z.”, eu gosto de dizer o nome porque é fundamental isso aí, eu trabalhei dois anos na Delegacia de Ensino e fomos fazer vistoria num colégio longe, perto de uma igreja, o colégio de madeira, todo quebrado, não tinha vidro, não tinha nada; entramos na sala de manhã, num salãozinho, era meio escuro, meio frio, inverno, e de repente eu olhei e vi que os alunos estavam todos sentados, quietinhos, o quadro negro pequeno, mas lá dentro estava cheio de trabalhos dos alunos. Eu procurei, procurei a professora e quando eu olhei, eu vi que ela estava sentada ao lado de um aluno, com um casaco lindíssimo, vermelho, incrivelmente bem vestida. Sabe, aquela professora que tomou seu banho de manhã, que arrumou seu cabelo, que está bonita de rosto, de corpo, bem vestida, num lugar escuro, feio, pobre. Ela estava que era uma rainha! E ela sentada no lado dos alunos, trabalhando com eles no caderno. Que professora!!! Dessa nossa turma aí eu não tiro nenhuma pra dizer é... mais ou menos. As minhas colegas professoras são todas dez com louvor!!!

“P1”, em um de seus depoimentos, afirmou que os Congressos, os Simpósios, os Encontros, as Jornadas foram impulsionadores de sua prática de sala de aula, desencadeando novos jeitos de ser professora, novas buscas e um novo olhar frente a educação, que ela entendia como a vivência familiar, o aprimoramento, pois, a partir dele, *vai criando caminhos, estradas, veredas, não parar no tempo, querer sempre mais.*

[...] aí é que eu vinha com suporte, cheia de ideias. [...] Eram congressos, mas sempre tinha um curso paralelo, uma oficina. Então eu ia numa oficina e, se não gostasse muito da oficina, eu ia para outra... Aí eu trazia maravilhas pra faculdade. Enquanto a gente estava trabalhando, eu já imaginava como eu ia preparar minha aula na faculdade. Já tinha a aula toda alinhavada!

Interrompo, por alguns instantes, esta escrita, sabendo que a professora “P1” está realizando algo novo, pois *o tempo passa rápido aí...* Parece que a escuto dizer:

[...] eu estou bem por dentro e bem por fora. Por dentro eu estou toda preparada, pois preparei a matéria toda, e por fora, tomei meu banhozinho, tô limpinha, tô lustrozinha, meu cabelo tá bom, minhas unhas também, então por dentro e por fora eu tô legal pra trabalhar já, então, pronto, vamos lá!!!

2.3.2 Professor “P2”

[...] Então, eu fui professor não por escolha, não por motivação maior assim, mas o curso, o ambiente onde eu me formei, as condições com as quais eu fui admitido, os lugares onde eu fui recepcionado, o carinho que eu tive, a ânsia de crescer e de lutar e a valorização que eu tive, aquele menino, órfão de pai, com dificuldades, ser valorizado assim, foi o que fez com que eu me tornasse professor [...]. (Professor “P2”, setembro de 2010).

Durante nossos diálogos, “P2” confessou que ingressou *no magistério sem saber muito o que eu iria fazer e se queria aquilo*. Perguntei qual a razão que o levou a continuar, e ele respondeu que havia vários motivos, *porque eu comecei naquilo, também porque eu casei muito cedo, conheci a minha esposa lá, ela também é professora. Ela se formou no ano seguinte, e nós nos casamos*.

O professor “P2”, após concluir os quatro anos na Escola Normal Rural de Osório, atuou como docente por 13 anos na zona rural do interior do Rio Grande do Sul, lecionando um ano em Sananduva, dez anos em Nova Prata e dois anos em Farroupilha.

Sua ida a Sananduva,⁸⁴ ainda no ano de 1957 *um guri de quase 18 anos*, atendia a uma solicitação do prefeito, que queria fundar uma escola no interior desse município.

[...] fui recebido com honras políticas, tinha o prefeito, secretários, vereador, tinha umas 28 pessoas mais ou menos na prefeitura me aguardando à tardinha, quando eu cheguei lá. [...] E foi assim, sem querer, eu me tornei o líder, o professor, e 15 dias depois eu estava fundando a Associação de Pais e Mestres, com todos os livros da escola [...] fui elogiadíssimo pelo pessoal... E lá era assim, ia o prefeito, o delegado, ia o exator estadual, o pessoal do ensino, ia o vereador, ia o comandante da brigada.

Segundo “P2”, seu primeiro ordenado, recebido em agosto de 1958, não foi pago em dinheiro, mas em *“brisoletas”, uma espécie de títulos que podiam ser trocados no comércio*.

⁸⁴ Emancipou-se de Lagoa Vermelha em 15 de dezembro de 1954. O município está localizado nos Campos de Cima da Serra, região Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, distante 360 km da capital Porto Alegre. PREFEITURA Municipal de Sananduva. Disponível em: <www.sananduvars.com.br>. Acesso em: 20 dez. 2010.

Nesse momento perguntei se ele concordava que nessa época o professor era visto como uma autoridade, mas, para minha surpresa, a resposta foi:

[...] quando há uma carência enorme de determinados recursos humanos, financeiros [...], tudo o que aparecer é válido. [...] Depois que tu assumas e tu fazes, e os pais valorizam, os pais requerem, e os pais pedem, criam expectativas, e daí tu te tornas a pessoa e cria responsabilidades... E tu vais procurando fazer tudo...

Nesse convívio diário “P2” foi fortalecendo os laços, não somente de professor, mas de alguém que aceitou pertencer à comunidade. Do período em que trabalhou em escolas rurais, também mencionou com muito carinho um episódio que vivenciou na cidade de Sananduva, na casa onde morava. Segundo ele, o casal “AP” e “GP” tinham 16 filhos e, com muito trabalho na colônia, conseguiram comprar um pinhal em Santa Catarina, porém, como os filhos não tinham estudo, resolveram parar as atividades e retornar a Sananduva, a fim de que todos pudessem ter aulas.

Então, eu dava aula de manhã e de tarde e de noite, eu dava aula para a família, os 16 filhos assistiam às aulas, todos. Para os maiores eu ensinei toda a parte matemática, as quatro operações, regras de juros, regras de sociedade, ensinei a fazer ofício, recado, requerimento, estabelecer um contrato social, porque naquele tempo se fazia muito, fazer redação, ler porque eles tinham dificuldade, naquele tempo eu era bom em tudo isso, o professor tinha que aprender tudo. E isso aí me realizou muito, esse trabalho que eu fiz durante um ano nessa família. Eu era um deus nessa casa. Fantástico o convívio com essa família!!

Em 1958, o professor “P2” casou, transferindo-se para o interior da cidade de Nova Prata (RS).

Como havia a necessidade também de moradia, eu ganhei em Nova Prata uma casa que tinha junto à escola rural.⁸⁵ Era uma forma de absorver o homem do campo, tinha moradia, tinha escola, área rural, tinha vaca de

⁸⁵ “As brizoletas constituem-se num espaço planejado que educa. Não têm fachadas imponentes ou majestosas; muitas tampouco são sólidas, já que foram construídas em ritmo de emergência. Pelo contrário, são edifícios simples e modestos, mas que trazem, na sua concepção, uma missão civilizadora e modernizadora”. (QUADROS, 2003, p. 64-65).

leite, se criavam porcos, galinhas, tinha cavalos. O ambiente me motivou. Foi lindo porque era o meu primeiro emprego e eu passei a não pensar noutras coisas. E as coisas aconteceram, eu não posso dizer que eu sonhei ou que eu planejei.

Nos relatos de “P2” ficou evidente a intensidade dos momentos vivenciados nesse período; é um misto de liberdade, de alegria, de comprometimento, de responsabilidade com relação à sua tarefa de educador.

Em 1969, após 10 anos de atuação na escola rural localizada no interior de Nova Prata, “P2” mudou-se para a cidade de Farroupilha (RS),⁸⁶ tendo um único objetivo: frequentar uma faculdade. [...] *fiquei dois anos lá, mas para ir para Caxias⁸⁷ era difícil, porque era na linha 30, Capela Nossa Senhora das Dores, ficava a 12 km da cidade, quase não tinha ônibus, então eu vim para Bento⁸⁸ para poder estudar.* Em 1971 veio residir em Bento Gonçalves, *cedido pela Secretaria da Educação, para trabalhar no Colégio Aparecida. [...] era a única forma dos meus filhos estudarem.* Um ano após, foi requisitado por seis meses pela Secretaria da Educação para ajudar na Reforma.⁸⁹ *Fiz parte da equipe das 15 pessoas escolhidas, que ajudamos a implantar a Reforma na região.*

De acordo com “P2”, sua adaptação na cidade de Bento Gonçalves não foi fácil, pois a realidade que se apresentava nas escolas deste município era outra. Na escola rural *a disciplina era grande, havia apoio dos pais e um grande respeito e consideração pela pessoa dos mestres, os mestres eram idolatrados.* Já em Bento Gonçalves, a organização era outra, *horários rígidos, sistema de reuniões, liberdade dos alunos... Foi um grande impacto para mim...*

A trajetória docente de “P2”, durante os 51 anos e meio de atuação docente no Estado e também após sua aposentadoria, deu-se em diferentes escolas, ensinando, principalmente, para alunos de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental. Confessou, entretanto, que atualmente teria dificuldades para ensinar para essa faixa etária, *porque a minha criação foi assim disciplinar, eu fui disciplinado. E hoje, essa ordem! Não tem ordem de falar, de levantar a mão, de levantar na sala de aula,*

⁸⁶ Localiza-se na região Nordeste do estado do Rio Grande do Sul – Serra Gaúcha. PREFEITURA Municipal de Farroupilha Disponível em: <http://www.farroupilha.rs.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1&Itemid=3>. Acesso em: 10 jan. 2011.

⁸⁷ Refere-se à cidade de Caxias do Sul (RS).

⁸⁸ Refere-se à cidade de Bento Gonçalves (RS).

⁸⁹ Diz respeito à Reforma de 1^o e 2^o graus, Lei n. 5.692/71.

de sair, de entrar, para mim é muito difícil aceitar isso aí. Porém, destacou a sua atuação por oito anos no Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) como algo positivo e gratificante, pois lá eu completei a minha realização. [...] eu passei a sentir um sabor maior, o quanto eu, mesmo modesto e limitadíssimo professor, posso ser útil para a formação da sociedade [...].

Quando lhe perguntei em que medida as suas vivências escolares na posição de aluno marcaram a sua prática docente, ele afirmou que *a Escola Rural foi a base marcante, mas a minha família está em primeiro lugar.*⁹⁰

2.3.3 Professor “P3”

*Ser professor é exercer um ministério divino, é ser um pouco mártir, diariamente, é suar, é doar-se gota a gota, um pouco por dia... [reproduz a fala de Irmão Marista “A.M”].
(Professor “P3”, agosto de 2010).*

O professor “P3” iniciou sua carreira docente em 1958, em Viamão (RS),⁹¹ ministrando voluntariamente aulas de Religião, enquanto ainda era aluno do 3º ano do Curso Científico. [...] *andávamos de batina até a escola para dar aulas de Religião [...].* Em 1961 transferiu-se de Porto Alegre para a cidade de Antônio Prado,⁹² onde trabalhou como docente em uma turma multisseriada de 1º e 2º ano. Com satisfação relatou que, quando atuava como professor da Universidade de Caxias do Sul, reencontrou sete alunos que tinham sido alfabetizados por ele.

No ano de 1963, como Irmão Marista, veio residir na cidade de Bento Gonçalves e, apesar de ter desistido da carreira religiosa em 1971, continuou atuando como professor, ensinando durante 49 anos e meio, em diferentes instituições de ensino deste município.

⁹⁰ De acordo com o professor “P2”, uma vez por ano, os ex-alunos do Curso Normal Rural se reencontram em Osório, na “A Rural”, para confraternizar e estreitar os laços de amizade e pertencimento.

⁹¹ Pertence à área metropolitana de Porto Alegre (RS), a 24 km da capital. PREFEITURA Municipal de Viamão. Disponível em: <www.viamao.rs.gov.br>. Acesso em: 8 dez. 2010.

⁹² Localizada na Serra Gaúcha, recebe esse nome em homenagem a Antônio da Silva Prado, fazendeiro paulista que, como ministro da Agricultura da época, promoveu a vinda dos imigrantes italianos ao Brasil e instalou núcleos coloniais no Rio Grande do Sul. ANTÔNIO Prado. Disponível em: <www.antonioprado.com.br>. Acesso em: 8 dez. 2010.

O professor entrevistado trabalhou no Colégio Marista Nossa Senhora Aparecida; na Escola Estadual Mestre Santa Bárbara, onde era concursado; na Fundação Educacional da Região dos Vinhedos (FERVI), ministrando aulas de Física; no Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira, onde ensinava *Matemática para as gurias, aquilo que eu te falei, a disciplina, o raciocínio lógico...* E, também, na Universidade de Caxias do Sul, nas cidades de Caxias do Sul e Bento Gonçalves.

Se olhar as placas comemorativas de formatura, das primeiras turmas que se formaram [UCS, Caxias do Sul], eu era paraninfo das quatro primeiras. “Por que isso aconteceu? Por que os alunos o escolheram?” Porque eu dialogava com eles, eu era muito amigo deles.

De acordo com o professor “P3”, no tempo em que atuou em sala de aula, identificou-se mais com a 4ª série do Ginásio,⁹³

Porque o aluno amadurecia. Lá tu tinhas uma noção de dizer: Tu podes ir para Letras, tu podes ir para Ciências Exatas, tu quer ir para Economia? Tu conhecias a mãe, o pai, até os irmãos e irmãs do teu aluno, tu conhecias o aluno, é diferente... Se tu me perguntar quais foram as últimas sete alunas que eu tive na faculdade, eu não sei o nome de nenhuma, mas no “Aparecida”, e no “estadual” [refere-se à Escola Estadual Mestre Santa Bárbara], eu sei te dizer um monte de nomes. “Era uma relação mais próxima?” Sim. “Posso dizer que era uma relação mais próxima entre comunidade, escola e família?” Sim, tranquilo, qualquer coisa o pai estava lá. O Diretor do colégio chamava.

“P3”, em suas reflexões acerca da relação entre sua vivência escolar enquanto aluno e a sua prática de sala de aula enquanto professor, colocou que *não tem muita diferença não, o que eu aprendi eu passei adiante.*

A aula pensada por “P3” deveria levar em consideração alguns critérios, a saber, o planejamento das aulas, o reforço do raciocínio lógico e o estímulo do contato diário com a disciplina (matéria) por parte dos alunos. [...] *sabe que a aula é hoje e a semana que vem, mas faz um contato diário, dez minutos, pega a tua aula de Física, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª feira [...], não estudes só para a prova [...].*

⁹³ Conforme a atual Legislação o Ginásio corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental.

No que se refere ao planejamento, o professor deixou clara a sua posição quanto à importância e à necessidade de ir para a sala de aula com objetivos definidos: [...] *raras vezes fui para a sala de aula sem saber o que fazer, porque na Física tu podes improvisar sem o aluno se dar conta [...] Eu não fiz isso, uma questão de ser profissional, sei lá...*

Afirmou, também, que foi na faculdade que aprendeu a planejar, porém, antes disso, no Colégio Aparecida, o Irmão Marista “A. M”, nas conferências para os Irmãos, chamava a atenção para a importância de ir para a sala de aula com o planejamento.

Ele entrava na sala de aula e ficava no fundo da sala, escutando a aula. [...] No final da aula ele fazia a crítica e te chamava a atenção. Éramos acompanhados! Alguns não gostavam, mas eu adorava. Alguns o achavam muito rígido, muito severo, mas eu gostava porque ele queria o teu bem, ele queria que tu desses bem a aula, ele queria que tu soubesses dar aula.

Outro item que, na visão de “P3”, é fundamental para a aprendizagem é o raciocínio lógico – apesar de que atualmente dava mais importância à fenomenologia⁹⁴ – uma vez que *aprender as leis não é memorizar fórmulas*. Também é dessa opinião por acreditar que ensinar é provocar o aluno a descobrir, indo além da mera memorização, e isso poderia ser vivenciado no momento da conceituação do fenômeno.

Destacou a importância do aluno, diariamente, retomar os conceitos estudados em sala de aula, não estudando somente para a prova; *no dia seguinte, se fosse feita outra prova, tu tirarias zero porque tu apenas memorizaste para o dia da prova. Então, eu tentava evitar isso aí, evitava o máximo*. Perguntei se o que mais o realizava na docência eram as experiências. Respondeu-me:

⁹⁴ Descrição daquilo que aparece ou ciência que tem como objetivo ou projeto essa descrição. [...] Para Heidegger, “[...] significa antes de mais nada um conceito de método. Ela não caracteriza a consistência de fato do objeto da indagação filosófica, mas seu *como...* Esse termo expressa um lema que poderia ser assim formulado: às coisas mesmas! – por oposição às construções soltas no ar e aos achados casuais; em oposição à admissão de conceitos apenas aparentemente verificados e aos falsos problemas que se impõem de geração em geração como problemas verdadeiros”. ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2000. p. 437-438.

Também, mas as aulas também. Eu adotei um critério: duas aulas teóricas e uma prática. Então, o laboratório não ficava ocioso e o aluno vinha te agradecer, ele dizia: Professor, agora eu entendi. “Era a relação teoria e prática?” Sim, a relação teoria e prática. Lógico que eu me realizava mais na prática, mas não separava, não. Eu chamava a atenção dos alunos: O que vocês aprenderam? O que vocês concluíram, concluíram a partir dos dados que vocês coletaram na experiência. Aquilo que eu expliquei lá era teoria, agora vocês coletaram os dados, fizeram a análise e chegaram aos mesmos resultados, mas em cima da experiência.

Hoje, “P3” ainda considera a educação um processo, porém, *meio truncado*. Para ele, o que falta para os alunos é *um pouco de disciplina*. Quando perguntei se valeu a pena ser professor por 49 anos e meio, de imediato me respondeu que sim e que teve *muita sorte na vida de ter pego um período de sala de aula muito bom*.

2.3.4 Professora “P4”

Ser professora é algo que me realiza. É algo que eu gosto! Normalmente se diz: Ah!, o aluno aprende com o professor; mas não, eu aprendo com eles, diariamente. (Professora “P4”, setembro de 2010).

A primeira atuação como docente vivenciada por “P4” foi no momento de seu estágio no Curso Normal, onde por seis meses assumiu uma turma do Grupo Escolar General Bento Gonçalves da Silva. Sem constrangimentos, a professora deixou clara a sua posição inicial de não querer estagiar nessa escola, *porque era a mais central da cidade, eu queria fora, que não me desse tanta complicação*. Segundo “P4”, nessa época costumavam comentar que os alunos dessa escola eram difíceis de lidar. Porém, a escolha do local da prática de estágio de cada aluna do Magistério ficava por conta da escola; quando seu nome foi indicado, aceitou prontamente, *pois estávamos acostumadas a obedecer*.

Quando chegamos lá, como éramos a primeira turma de estagiárias, eram professoras, naquela época, ficaram felizes da vida, pois chegava gente nova, com técnicas novas. Receberam-me muito bem, me ensinaram, me ajudaram, olha, eu só tenho boas lembranças desse estágio.

A professora “P4” realizou sua prática docente com uma 3ª série, com alunos com idade escolar de 5ª série. Era uma turma mista, com crianças de diferentes idades, a 3ª série 5RCM3. Quando lhe perguntei sobre a razão dessa nomenclatura, a professora “P4” não soube responder. *Não sei... Parece-me que tinha quatro terceiras séries e essa era a pior. Era estagiária e nenhum professor queria essa turma. Eu não me queixo, não me dei mal, passei a gostar dos alunos, e eles de mim.* Em seu relato, a professora contou ainda que, quando a professora supervisora do estágio ia fiscalizá-la, havia uma servente que a avisava; *ela batia na porta e fazia assim com os olhos. Tem visita para a senhora, ela dizia, e imediatamente eu já sabia quem era.*

Concluído seu estágio, como não tinha professora para assumir sua turma, “P4” foi convidada a permanecer como professora titular da turma da 3ª série 5RCM3, até o final do ano. A situação vivenciada por ela me remeteu a uma reflexão sobre os caminhos trilhados pelo magistério, enquanto escolha profissional. Segundo estudos realizados por Nascimento e por Gouveia, citados em Vicentini e Lugli (2009), o Magistério, inicialmente frequentado por moças pertencentes à classe média por ser a única possibilidade de continuação dos estudos, transformou-se a partir dos anos 1960, o que repercutiu na mudança do perfil das normalistas. Não eram mais alunas pertencentes à classe média, mas sim oriundas das camadas mais populares e com desempenhos escolares inferiores que passaram a pertencer ao rol das prováveis educadoras do futuro. Há aqui uma transformação na imagem estereotipada da normalista, ou, como coloca Nascimento. (Apud VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 161),

[...] o “azul marinho da saia impecavelmente pregueada”, que simbolizava as qualidades ideais da mulher até então (limpeza, ordem, elegância etc.), foi substituído pelo “jeans desbotado, marca registrada da liberdade reivindicada pelos jovens” no movimento estudantil que ganhou destaque em 1968.

Do período em que foi professora da turma da 3ª série 5RCM3, “P4” tem presente uma vivência com um aluno que apresentava dificuldades de relacionamento com os colegas e, dessa forma, recebia a culpa por qualquer acontecimento negativo que ocorria em sala de aula. Após observá-lo muitas vezes,

concluiu que *nem tudo era ele quem fazia e, assim, comecei a dar corda pra ele, e ele se tornou meu amigo*, e ela passou a apoiá-lo nos momentos em que precisava se defender das ofensas dos colegas. *Os outros passaram a respeitá-lo e eu também.*

No ano de 1965, concomitantemente às aulas no Grupo Escolar General Bento Gonçalves da Silva, “P4” assumiu também, no turno contrário, uma 2ª série no atual Colégio Marista Aparecida. No ano seguinte passou a lecionar na rede estadual, numa localidade do interior de Bento Gonçalves, denominada KM2, *era uma unidade do Batalhão para atender as crianças que ali residiam.*

Indagada sobre suas dificuldades iniciais na profissão docente, afirmou não ter encontrado nenhuma, justamente por gostar do magistério. [...] *Eu pedia aos meus colegas que trabalhavam há mais tempo, pedia opinião, o caderno para olhar. [...] me mostravam o que elas faziam, então eu tinha uma noção, uma ideia.* Nesse instante perguntei a “P4” se ela tinha o hábito de realizar o planejamento das aulas. Prontamente me respondeu: *Ah, eu sempre fazia. Nunca fiz lá muito bem feito, mas fazia.*

Enquanto professora do Estado, transitou por várias escolas do município de Bento Gonçalves, porém quando a Secretaria da Educação determinou que houvesse uma redistribuição dos docentes, as professoras casadas assumiram as turmas do município e as solteiras foram mandadas para outras localidades. Foi então que “P4” passou a dar aulas no município de Carlos Barbosa,⁹⁵ *mas tinha junto comigo também casadas, pois quase todas eram casadas.* De acordo com a professora, esse foi um período *negro*, de muitas brigas; *a gente chegava tarde porque a Kombi era velha, empacava, quebrava, faltava combustível.* A maioria das professoras era do município de Bento Gonçalves, e isso desencadeou certa rivalidade com as colegas que, em sua minoria, eram de Carlos Barbosa, principalmente, *por ser naquela época um município menor e menos desenvolvido economicamente.*

⁹⁵ O município localiza-se na Serra Gaúcha, distante 15 km de Bento Gonçalves. PREFEITURA Municipal de Carlos Barbosa. Disponível em: <www.carlosbarbosa.rs.gov.br>. Acesso em: 1º out. 2010.

Posteriormente, “P4” foi transferida para uma escola situada na localidade de Tamandaré, que pertence ao município de Garibaldi (RS)⁹⁶. “P4” caracterizou o período em que ensinou na localidade de Tamandaré como *um período bom, pois os pais, a diretora, os alunos eram muito bons, abertos ao diálogo. Não lembro de ter tido um problema nesta escola. Ainda hoje encontro na rua alunos que foram meus, lá naquela localidade!* Nesta época, a professora também lecionava no turno da noite no “Aparecida”, nos Cursos Técnicos em Contabilidade e Secretariado.

“P4” não permaneceu por muito tempo ensinando de 1^a a 4^a série, sendo que, ainda durante a faculdade, começou a ministrar aulas de História; posteriormente, também Organização Social e Política Brasileira (OSPB), Educação Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB).

[...] foi na ditadura, quando tiraram a Sociologia e a Filosofia, para o governo era interessante que o aluno não pensasse, então colocou Educação Moral e Cívica, Artes, Técnicas Domésticas, Comerciais, Industriais; tinha tudo que era tipo de técnica, sem prática. Técnicas Agrícolas na sala de aula com quadro, só. Imagina que Técnicas Agrícolas eram estas!

O relato de “P4” retrata o momento político vivenciado entre os anos de 1964 a 1985, período da ditadura militar, ou, como denomina Aranha (2006, p. 313), “anos de chumbo”. Segundo a autora, os reflexos da ditadura na educação foram vistos na extinção da União Nacional dos Estudantes (UNE), na obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica, na criação do vestibular classificatório⁹⁷ e na implantação da tendência tecnicista nas escolas. Por imposição dos militares, foram promulgadas duas novas leis: a Lei n. 5.540/68 (para o ensino universitário) e a Lei n. 5.692/71 (para o 1^o e 2^o graus), esta última tendo como prioridade “[...] a formação específica capaz de capacitar mão-de-obra para o trabalho, em detrimento de uma educação integral com ênfase na formação geral do educando”. (FONSECA, 1993, p. 21).

“P4” afirmou identificar-se atualmente mais com a docência no Ensino Médio, acreditando ser mais fácil que o Ensino Fundamental, pois *eles [alunos] não ouvem o professor, não acatam ordens*. Perguntei a ela, então, se em algum

⁹⁶ Antiga colônia Conde D’Eu, em 1906 elevou-se a município, denominando-se Garibaldi, em homenagem ao italiano Giuseppe Garibaldi, que participou da Revolução Farroupilha. PREFEITURA Municipal de Garibaldi. Disponível em: <www.garibaldi.rs.gov.br>. Acesso em: 1^o out. 2010.

⁹⁷ “[...] O critério deixava de ser a nota de aprovação, para ser aceito apenas o número de candidatos condizente com as vagas disponíveis, mediante classificação” (ARANHA, 2006, p. 315).

momento de sua atuação docente se deparou com situações nas quais tomou atitudes ou adotou ações semelhantes às atitudes ou ações que seus professores tiveram com ela enquanto aluna. Prontamente respondeu:

Olha... Como eu sempre gostei dos professores, eu nunca achei errado o que fizessem, eu segui o mesmo caminho. Sempre gostei de falar. Sempre gostei, gosto mais de falar do que ouvir. Sou mais de falar do que mandar o aluno falar.

Refletindo sobre o seu entendimento atual do conceito de educação, ressaltou que considera ser ela, inicialmente, uma obrigação dos pais, depois do Estado. Na sua visão, a profissão de professora perdeu a sua importância perante a sociedade; *teria que voltar aquela época em que era respeitada. Tinham respeito, dizia que era professora, oh! Era professora!*

A referência da professora “P4” à representação do ser professora me reporta à pesquisa de Fischer (2005), em que, ao analisar os discursos presentes nos jornais que circularam entre os anos 1950 e 1972, em especial os discursos relativos ao sujeito professora ou ao magistério de um modo geral, sinaliza três momentos decisivos para examinar o que os textos dizem sobre essa época: 1950-1962: anos dourados? 1963, o ano que começou... 1965-1972: o eterno mesmo volta a se instalar. De acordo com a autora, os discursos estavam encharcados de mecanismos de controle: homenagens às professoras primárias, por exemplo, ao mesmo tempo em que exaltavam a figura da mestra, lembravam-na das atitudes a honrar; todos os discursos mantinham gramaticalmente o gênero masculino (“o professor”), embora a rede escolar fosse absolutamente tomada por mulheres; a forte presença do catolicismo nas atividades para comemorar o Dia do Professor; as palavras virtudes e sacerdócio estavam diretamente relacionadas com a figura da professora primária. Sobre o “dourado dos anos: efeitos de verdade”, afirma que

[...] essas mulheres vivem dentro de determinado regime de verdade na qual foram produzidas e, assim, obedecem a um conjunto de regras instituídas historicamente, o que as faz continuar, ainda hoje, “operando” com os mesmos enunciados que as constituíram subjetivamente como professoras. (FISCHER, 2005, p. 228).

3 CONSTITUINDO-SE PROFESSOR(A): A TRAMA DAS VIVÊNCIAS

TECER A VIDA

Quando a nossa vida
 É tecida no tear do tempo
 Alvora a eternidade
 E em laçadas de fios de prata
 Um olhar hábil
 Constrói a nossa figura social
 E nossos sonhos em cascata
 Surgem tecidos em tom natural
 Numa bitonalidade
 Entre amor e ódio
 Entre os tons cinzentos ou coloridos
 De um breve episódio
 Numa alegre ou triste remexida
 Desse breve tempo
 A que chamamos vida
 (Raul Cordeiro)⁹⁸

Essa poesia me convida a refletir sobre a arte do tecer da vida, a qual, imersa em diferentes tempos, mostra-se sempre viva e cheia de fios a serem tramados. São fios de variadas tessituras e nuances, que compõem a história de vida dos professores-sujeitos de minha pesquisa.

Para compreender o processo do tecer dos fios, precisei, inicialmente, conhecer o funcionamento de um tear. Busquei, então, algumas definições desse instrumento, as quais me possibilitaram estabelecer relações entre a arte de tecer tramas e as tramas das vivências dos(as) professores(as) “P1”, “P2”, “P3” e “P4” que os constituíram docentes.

Em minha pesquisa virtual, encontrei a seguinte definição de tear:

[...] Uma ferramenta simples, que permite o entrelaçamento de uma maneira ordenada de dois conjuntos de fios, denominados trama e urdidura, formando como resultado uma malha denominada tecido. A urdidura é formada por um conjunto de fios tensos, paralelos e colocados previamente no sentido do comprimento do tear. A trama é o segundo conjunto de fios, passados no sentido transversal do tear com auxílio de uma agulha (também denominada navete). A trama é passada entre os fios da urdidura por uma abertura denominada cala.⁹⁹

⁹⁸ LUSO – Poemas. Disponível em: <www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?>. Acesso em: 28 out. 2010

⁹⁹ Disponível em: <www.tecelagemmanual.com.br/paginal4.htm>. Acesso em: 4 out. 2010

A análise dos discursos presentes nas narrativas tem me mostrado que a base de vida de “P1”, “P2”, “P3” e “P4”, composta pelos fios denominados urdiduras, está intimamente imbricada com suas vivências familiares. A família exerceu papel preponderante no processo de constituição desses(as) professores(as), sendo o alicerce principal de sua educação e introduzindo-os na educação formal. Tal afirmativa se traduz na fala de “P1” quando, ao mencionar os fatores que influenciaram sua educação, afirmou ter sido primeiro *a família, depois a gente vai se aprimorando [...]*. “P2” confirmou a importância do papel exercido por sua mãe com relação aos seus estudos, quando mencionou a necessidade que sentia de *valorizar o empenho de minha mãe [...] que era uma professora municipal, e que o sonho dela era transmitir alguma coisa para os filhos, que era a herança que ela podia deixar [...]*. Já a professora “P4”, ao fazer menção à escola, enfatizou que *[...] a mãe não deixava fazer bagunça, ir para a escola para brincar ou para incomodar; não tinha isso, não. Escola era coisa séria [...]*. Por outro lado, “P3”, em seu relato, confessou: *[...] um ano eu fui no lugar da minha irmã para não fechar a escola. Se a minha irmã ficasse em casa para colher o trigo, aí não tinha número suficiente [...]*.

Segundo Savater (2005, p. 58-59):

Na família as coisas se aprendem de um modo bem diferente de como ocorre depois com o aprendizado escolar: o clima familiar é aquecido pela afetividade, existem poucas barreiras distanciadoras entre os parentes que vivem juntos e o ensino apóia-se mais no contágio e na sedução do que em lições objetivamente estruturadas.

No decorrer dos relatos, apesar de implícitos, os valores familiares e os sentimentos assimilados pelos(as) entrevistados(as) estiveram presentes em suas trajetórias, sustentando posturas e crenças com relação à vida. A disciplina, o respeito, a religiosidade e a afetividade se apresentaram como marcas patentes de sua constituição humana e profissional.

Giugno (2002, p.110), ao referir-se à escola, pontua que “[...] nela, encontramos o espaço da sala de aula, palco oficializado do encontro com o conhecimento”. Na escola, o segundo conjunto de fios – a trama – começa a ser entrelaçado, e, a cada novo movimento de vaivém da navete, novas figuras adquirem formas e sentidos, mediados pelo homem.

Dessa trama ressurgem os questionamentos/objetivos provocadores e impulsionadores dessa pesquisa: as práticas educativas vivenciadas por “P1”, “P2”, “P3” e “P4”, enquanto alunos(as) das décadas de 1930 a 1960, influenciam ou influenciaram os seus fazeres pedagógicos de sala de aula no momento em que se tornaram professores(as)? Quais as permanências e/ou mudanças entre as suas vivências escolares enquanto alunos(as) e as suas práticas pedagógicas enquanto professores(as)? A formação continuada atuou como elemento de transformação (ou não) do fazer docente dos(as) professores(as) pesquisados(as)? Que fios sustentaram a práxis desses(as) professores(as)?

As narrativas de histórias de vida dos docentes entrevistados fundamentarão a análise que constituirá o ponto culminante desse trabalho, permitindo pensar a existência ou não da relação entre as experiências pedagógicas vivenciadas enquanto alunos(as) das décadas de 1930 a 1960 e a sua prática de sala de aula enquanto professores(as). Para tanto, buscarei aproximar as falas estabelecendo uma possível trama nessas vivências.

É muito provável que alguns aspectos passem despercebidos, enquanto outros são enfatizados. No entanto, acredito, como afirma Costa (2005, p. 209), que “[...] nossas perguntas, as respostas que encontramos e as ações que elas possam inspirar serão sempre contingentes, provisórias e sujeitas a constantes revisões”.

Ressalto que no interior do texto algumas informações sobre a história de vida dos(as) entrevistados(as), que já foram citadas no capítulo anterior, serão retomadas, a fim de contextualizar os discursos, uma vez que concordo com Chartier (2000, p. 160), quando afirma que “ao isolar uma variável, ao definir a priori um objeto, corre-se sempre o risco de perder aquilo que faz seu valor de uso: sua posição relativa aos outros elementos do campo”.

3.1 DO(A) ALUNO(A) AO(À) PROFESSOR(A): PENSANDO NOS INDÍCIOS DE PERMANÊNCIAS

À medida que minha relação com os(as) entrevistados(as) se intensificava, novos fios eram introduzidos nas falas, fortalecendo as laçadas da trama de suas vivências, bem como dando-me pistas de que nem todos os enlaces seguiam o mesmo padrão, resultando em distintas trajetórias de formação. Nesse processo de

idas e vindas da navete, a diferença se tornou significativa, possibilitando o surgimento de tecidos das mais variadas tonalidades. No entanto, dois dos tecidos foram comuns aos quatro docentes: a disciplina vivenciada na escola e as representações do “ser professor(a)”.

Considero importante destacar que esses(as) docentes falam, enquanto alunos(as) das décadas de 1930 a 1960, imersos(as) num período nacionalista, marcado pelo processo doutrinário do amor à Pátria, do civismo, da ordem e do progresso da nação brasileira. Isso se traduz nas falas de “P1” e “P4”, respectivamente, quando, ao presentificarem os desfiles de 7 de setembro, afirmaram:

[...] Aí eram aqueles militares todos, com a farda, aquela roupa, a disciplina, os capitães e os cavalos, era deslumbrante ver aquilo lá! E todos os colégios marchavam direitinho, e se aprendeu a marchar bem retinho, olhando pra frente. E o valor à bandeira também, a Bandeira Nacional, o escudo, o símbolo da Pátria, tudo isso se sabia tudo muito bem, o Hino Expedicionário Brasileiro também a gente cantava. Eram outros tempos, viu... (Entrevista com a professora “P1”).

[...] afinal, a gente era a Pátria [...] os alunos defendiam a escola. (Entrevista com a professora “P4”).

A relação entre Pátria e escola presente nos depoimentos acima me conduz a Foucault (1988, p. 130), quando afirma que “a disciplina às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo”.

A escola, enquanto espaço institucional, é o local onde as interações acontecem com maior intensidade. Segundo Veiga-Neto (2007, p.15), na ótica de Foucault é possível concebê-la “[...] como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não”. Os professores(as) entrevistados(as) se constituíram nesse contexto, onde *hora de brincar se brincava, hora de intervalo era intervalo e hora de seriedade em sala de aula se trabalhava sério (Professora “P1”).*

Foucault (1988), ao tratar da gênese do poder,¹⁰⁰ afirma que “[...] em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que

¹⁰⁰ “Chamaremos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais. [...] Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns”. (FOUCAULT, 2002, p. 171).

lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (p. 126). A subjetivação do sujeito decorre das relações que perpassam o seu cotidiano, numa nova microfísica do poder,¹⁰¹ onde “o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia [...]” (p. 29). Nesse sentido, o poder não se dá de forma unilateral, indicando dominante e dominado, mas, transversalmente, perpassa as práticas educativas vivenciadas pelos sujeitos, materializadas pelos discursos que trazem intrinsecamente sua ligação com o desejo e o poder. A essas práticas educativas o filósofo chama de *tecnologias do eu*. “[...] Essas tecnologias agem sobre o corpo: olhos, mãos, boca, movimento” (GORE, 2000, p. 14), influenciando as relações que o sujeito estabelece consigo próprio. “[...] O indivíduo é um efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constitui” (FOUCAULT, 2002, p. 183-184).

3.1.1 O primeiro tecido: a disciplina vivenciada na escola

[...] O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade, mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. (FOUCAULT, 1988, p. 172).

Foucault (1988) enfatiza que nem sempre o poder tem efeitos negativos, excluindo, reprimindo, recalçando, censurando, mascarando ou escondendo. O poder também produz indivíduos e conhecimentos, bem como objetos e rituais da verdade. Na escola, instituição onde há circulação explícita e implícita do poder, verdades são instituídas e sujeitos constituídos, que, por sua vez, levarão consigo registros dessas vivências.

¹⁰¹ “[...] Uma ‘anatomia política’, que é igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina”. (FOUCAULT, 1988, p. 119).

As entrevistas apontam que o poder-saber, relação tensional presente na determinação das diversas formas e campos possíveis do conhecimento, circulou pelo universo escolar dos(as) professores(as), determinando rituais¹⁰² a serem seguidos, como bem expressa o dizer do professor “P2”, quando, ao definir disciplina, afirmou que ela consistia em que *cada um fazia as suas coisas dentro da ordem, não conversávamos fora de hora, não fazíamos brincadeiras fora de hora, não saíamos da aula sem pedir licença [...]*.

As práticas disciplinares vivenciadas pelos(as) professores(as) pesquisados(as) também podem ser percebidas em suas vozes, no momento em que estes(as) buscaram rememorar as suas vivências escolares enquanto alunos(as) das décadas de 1930 a 1960. Foram recorrentes as falas que apontaram que a disciplina permeou o dia a dia desses docentes-alunos. Para “P3”, ser disciplinado era condição imprescindível para o ato de aprender. De acordo com ele, caso algum aluno não soubesse o conteúdo estudado, existiam os castigos, *que se referiam a novos estudos e tarefas [...]*. “P4” destacou que na relação entre professor e aluno *o respeito tinha que existir, acho que a gente era treinada nesse sistema e a gente mantinha*. “P1” confirmou isso, narrando que *quando o professor chegava, a gente esperava de pé, levantava e sentava depois, sem problema nenhum*. Nesse sentido, complementou o professor “P3” relatando que *durante as aulas, as conversas entre os alunos eram permitidas, porém, em voz baixa e relacionadas à matéria*. “P2” pontuou que, apesar da existência de um relacionamento afetivo com seus professores, havia *a cobrança com relação à presença e participação nas aulas [...]*. “P1” relatou, muito orgulhosa uma vivência escolar que era, todas as manhãs, antes de entrar na sala de aula, cantar o Hino Nacional; *[...] a diretora [...] nós todos em fila, de uniforme [...] e ela como uma maestra [...] cantando o Hino Nacional. [...] Disciplina, muita disciplina...E isso marca para a vida toda da gente, a disciplina*.

As minúcias que aparecem nas falas dos(as) professores(as) – a organização espacial da sala de aula, as punições, o controle, o respeito – podem ser refletidas à luz de Foucault (1988, p. 128) quando afirma que “[...] a disciplina é uma anatomia do detalhe”. Aos poucos, os pequenos detalhes que compuseram o

¹⁰² “[...] o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem os limites de seu valor de coerção”. (FOUCAULT, 2009, p. 39).

dia a dia desses(as) alunos(as), indicando o lugar a ser ocupado por cada um, bem como os colocando em um campo de visibilidade,¹⁰³ alicerçou a sua subjetivação. Conclui Gore (2000, p. 14) que “[...] de forma crescente, a pedagogia tem enfatizado o autodisciplinamento, pelo qual os estudantes devem conservar a si e aos outros sob controle”. E as falas evidenciam que a cultura escolar por eles(as) vivida foi plenamente permeada por diferentes estratégias de controle.

Porém, há momentos nas narrativas dos(as) entrevistados(as) que me levam a acreditar que nem sempre a expressão do olhar e do gesto passivo, demonstrando atenção à fala do professor, confirmava ser essa uma atitude dócil ou que eles(as) não tenham tido suas táticas. Os fragmentos abaixo expressam momentos vivenciados em sala de aula por “P2” e por “P4”.

[...] Tinha vezes que nós fugíamos do colégio pra ir ao baile, porque alguns estavam de castigo ou era proibido, então, nós esperávamos uma certa hora e fugíamos. Então, quando nós chegávamos no salão de baile, eu me lembro do “E”, que era o pai de uma colega, entrava em contato com ele, e perguntava: O Sr “J” [o diretor] está no baile?. Se ele dizia sim, nós esperávamos num salão lá atrás até que o Sr. “J” saísse do baile, depois nós entrávamos no baile. Então era assim, havia uma participação da comunidade, uma cumplicidade, uma amizade fantástica. (Entrevista com o professor “P2”).

Lembro do padre Mânica, naquela época se usava batina, e eu sempre quis contar os botões que ele tinha em toda a batina, só que era difícil, porque era do pescoço até lá embaixo, um botãozinho atrás do outro, mas eu sei que eu queira sempre contar os tais dos botões que tinha na batina do padre. (Entrevista com a professora “P4”).

Os dizeres extraídos dos relatos dos professores “P2” e “P4” mostram que a disciplina, tão enfatizada pelos mesmos, em determinados momentos era transgredida, mesmo que aparentemente de forma ingênua. Essa transgressão poderia revelar a fuga de obrigações, de subordinações, das delimitações de

¹⁰³ “[...] Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanentemente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. Para isso, é ao mesmo tempo excessivo e muito pouco que o prisioneiro seja observado sem cessar por um vigia; muito pouco, pois o essencial é que ele se saiba vigiado; excessivo, porque ele não tem necessidade de sê-lo efetivamente. Por isso Bentham colocou o princípio de que o poder devia ser visível e verificável. Visível: sem cessar o detento terá diante dos olhos a alta silhueta da torre central de onde é espionado. Inverificável: o detento nunca deve saber se está sendo observado; mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo”. (FOUCAULT, 1988, p. 177-178).

vontades próprias? Para os professores de “P2” e “P4”, as atitudes demonstradas (aparentemente) por esses(as) alunos(as) seriam confirmação de autodisciplinamento?

Os relatos dos(as) quatro professores(as) sinalizam que na transição de discente para docente o sujeito “fabricado”, no dizer de Foucault, na docilidade do corpo, manteve como vetor de sua profissão de professor a disciplina internalizada. O magistério, exercido em diferentes redes de ensino, sendo em sua maioria da cidade de Bento Gonçalves, pautou-se nesse contexto. Como já mencionado anteriormente, destaco que “P1”, “P2”, “P3” e “P4” foram, por um período, professores(as) numa mesma escola, o “Aparecida”, de Bento Gonçalves. Para “P4”, essa foi a sua segunda atuação como professora, tendo assumido uma 2ª série primária. “P1” também atuou nessa instituição de ensino, logo após concluir o Magistério, e *o que eu aprendi lá foi ter disciplina, muita disciplina*. O discurso da professora “P1” me remete ao funcionamento automático do poder, no qual a visibilidade está cunhada no seu ser, reafirmando o seguinte aspecto:

Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição. (FOUCAULT, 1988, 179).

No entanto, “P2”, acostumado com a realidade das escolas rurais do interior do Rio Grande do Sul, onde, a seu ver, *a disciplina era grande, havia apoio dos pais e um grande respeito e consideração pela pessoa dos mestres, os mestres eram idolatrados*, encontrou dificuldades de adaptação nas escolas da cidade de Bento Gonçalves, uma vez que a *organização era outra, horário rígido, sistema de reuniões, liberdade dos alunos... Foi um grande impacto para mim...*

As práticas disciplinares vivenciadas pelo professor “P2” na Escola Rural, confrontadas com a nova realidade das escolas de Bento Gonçalves, produziram um choque, causando conflitos entre o entendimento do saber-poder que o constituiu e a nova realidade apresentada.

[...] A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se

interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (LARROSSA, 2000, p. 43).

As narrativas dos(as) professores(as) depoentes trazem fortes indícios de que a disciplina é considerada por eles(as) como uma característica fundamental que necessita, ainda hoje, estar presente na postura do aluno, frente à sua educação. Isso ficou visível no depoimento de “P4”, quando afirmou não saber

[...] o que houve hoje, não sei se tem excesso de vantagens para o aluno, excesso de condições, eles têm tudo aquilo que eles querem [...] porque eles vão homenagear a Pátria, respeitar diretor, diretora? Hoje o aluno entra na aula, se o professor está à direita, ele olha à esquerda. Olha se em outros tempos a gente fazia isso! Pensava-se cumprimentar, cumprimentava religiosamente, quando o professor chegava a gente esperava de pé, levantava e sentava depois, sem problema nenhum. Hoje não sei, acho que se foi dando muita chance para o aluno e exigindo pouco.

A professora “P4” também disse que atualmente se identifica mais com o Ensino Médio, acreditando ser ele mais fácil que o Ensino Fundamental, pois *eles não ouvem o professor, não acatam ordens*. Já o professor “P3” mencionou que costumava dizer aos seus alunos: *Vocês são inteligentes [...] o que faltava era um pouco de disciplina*. “P2” desabafou: *Hoje, essa ordem! Não tem ordem de falar, de levantar a mão, de levantar na sala de aula, de sair, de entrar [...] você nem sabe se pode exigir disciplina, porque só se fala em direitos, e deveres muito pouco*.

Os depoimentos me permitem acreditar que a disciplina cristalizada no ser desses professores-sujeitos históricos, num disciplinamento interno de saberes, aconteceu justamente porque “[...] não estamos nem nas arquibancadas nem no palco, mas na máquina panóptica,¹⁰⁴ investidos por seus efeitos de poder que nós mesmos renovamos, pois somos suas engrenagens” (FOUCAULT, 1988, p. 190).

¹⁰⁴ “Quando Foucault define o Panoptismo, ou o determina concretamente como um agenciamento óptico ou luminoso que caracteriza a prisão, ou o determina abstractamente como uma máquina que não só se aplica a uma forma visível no geral (oficina, caserna, escola, hospital, enquanto prisão), como também atravessa, no geral, todas as funções enunciáveis. A fórmula abstracta do Panoptismo já não é, pois, ‘ver sem ser visto’, mas impor uma qualquer conduta a uma qualquer multiplicidade humana”. (DELEUZE, [19..], p. 58).

No contexto atual, que disciplina é produzida como efeito das relações de poder? Que novas dimensões da disciplina estão se efetivando, favorecendo rupturas com as vivências dos “velhos” modelos? A abertura ao diálogo, a confrontação de ideias, a possibilidade de (des)construção mostraram-se alicerçadoras de uma nova ordem, vindo a desequilibrar o conceito de disciplina assumido e até então mantido pelos professores-sujeitos da pesquisa, em suas vidas profissional e particular.

3.1.2 O segundo tecido: as representações do “ser professor(a)”

A vida tecida no tear do tempo, mediante as representações que o sujeito constrói do seu mundo social, distribui distintas tonalidades à nova tessitura dos fios, possibilitando a criação das figuras “[...] graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado”. (CHARTIER, 2002, p. 17).

Penso, a partir de Pesavento (2008, p. 40), que a representação “não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele”.

Presentificar pessoas, imagens, momentos vivenciados em outro tempo histórico nos possibilita pensar as representações das realidades da qual fizemos parte e influenciaram fortemente a construção do meu eu histórico. Nesse processo, o conceito de memórias e de identidades, entendidas no plural, uma vez que falamos da pluralidade de “eus” e da diversidade, se entrelaçam, pois de uma depende a construção da outra. Segundo Nóvoa (2007, p. 16):

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

Lançando meu olhar às vivências escolares dos(as) professores(as) “P1”, “P2”, “P3” e “P4”, indago-me: que representações direcionam o seu entendimento do “ser professor(a)”?

“P1” mencionou que, em seu tempo de aluna, [...] *a mulher era feita para casar, priorizavam muito também, [...] que o rapaz estudasse, que o rapaz se formasse, mas a moça era para casar [...]*. Historicamente, foi negado à mulher o direito de uma participação ativa na sociedade, cabendo-lhe ocupar papéis exclusivamente considerados femininos. Na visão de Bourdieu (1995, p. 138), “[...] as mulheres vêm atribuir a elas todos os trabalhos domésticos, isto é, os trabalhos privados e escondidos e até mesmo invisíveis ou vergonhosos [...]”. Assim sendo, a história pouco reconheceu o papel e o status delas na sociedade, fortalecendo desta forma o entendimento do poder reservado ao homem.

Os registros históricos evidenciam que, para perpetuar a espécie, homens e mulheres mantinham uma relação de convivência e dessa fizeram surgir a sociedade humana. Nesta, os papéis do homem e da mulher começaram a ser definidos. A capacidade reprodutora da mulher, gerando um filho e amamentando-o, marcou a divisão sexual do trabalho, que lhe atribuiu, assim, a tarefa de cuidadora e a definiu como um ser frágil e submisso. A relação hierárquica entre feminino e masculino acentuou-se, tirando das mulheres a possibilidade de serem reconhecidas historicamente em suas identidades subjetivas.

A partir dos anos 70 do século XX, a história da mulher começa a ganhar contornos, emergindo como um campo de estudos. Para Scott (1992, p. 76), “[...] as mulheres estão ao mesmo tempo adicionadas à história e provocam a sua reescrita [...]”. Aos poucos, foram caindo as viseiras que provocavam uma visão unilateral, discriminatória e dominadora.

De acordo com Louro (1997), a entrada das mulheres no magistério, a partir do século XIX, suscitou opiniões diversas: de um lado, o discurso científico se posicionou contra, por acreditar “[...] ser uma ‘insensatez’ entregar às mulheres – portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ – a educação das crianças (cf. SAFFIOTI, 1979, p. 211)”; outros as enalteceram, acreditando ser a docência uma extensão da maternidade. “[...] O magistério precisava ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, para a qual acorreria quem tivesse vocação”. (LOURO, 1997, p. 78).

Os depoimentos a seguir, extraídos da Revista Avante¹⁰⁵ do ano de 1965, foram dados por alunas do Colégio Medianeira, da cidade de Bento Gonçalves. Eles expressam como essas discentes percebiam suas professoras: “Para mim as Irmãs representam a 2ª mãe porque elas me ensinaram as melhores coisas”. “As Irmãs são pessoas bondosas que só nos ensinam o bem e que só trabalham para que nós consigamos vencer e ser alguém na vida”.

As falas me fornecem pistas para buscar contextualizar a realidade escolar vivenciada por “P1” e “P4”, uma vez que ambas frequentaram o Curso Normal nessa instituição de ensino. Conforme mencionado no capítulo 2, “P1” ingressou no magistério no ano de 1957, concluindo o curso em 1959; “P4” iniciou o Normal em 1962, formando-se 1964. A professora “P1” confessou que seu desejo de cursar o Normal era porque *queria uma profissão*; no entanto, destacou que *no Normal, eu entrei encantada e sai deslumbrada*. Já para a professora “P4”, a escolha foi de sua mãe: *[...] eu lembro que eu gostava de ter cursado Contabilidade, mas a minha mãe disse que eu ia ser professora [...] Não me arrependo de ter cursado Magistério*.

As palavras de Louro (1997, p. 79) traduzem muito bem os sentidos atribuídos à profissão docente, confirmando que a articulação dos atributos femininos ao caráter sacerdotal ajudou “[...] a construir a representação da mestra: dedicada, modelo de virtudes, desapegada dos interesses egoístas, vigilante etc.”.

No entanto, algumas indagações com relação aos depoimentos das alunas do Colégio Medianeira mencionados anteriormente merecem relevo: o que é ensinar as melhores coisas? Ensinar ou educar? Em que medida a religiosidade prevaleceu sobre a docência? E as alunas ficavam passivas ou estavam conscientes de suas escolhas? A bondade deve ser uma virtude do professor(a)? Todas as Irmãs eram bondosas? O que significava vencer e ser alguém na vida? Que representação de professora perpassava o imaginário dessas alunas?

Outro questionamento se faz insistente: existia, então, um modelo ideal de professora a ser seguido? Segundo “P1”, sim: nos ensinamentos proferidos no Curso Normal, a professora ideal deveria usar vestimentas discretas, manter uma postura correta no caminhar, no sentar e no falar. É possível identificar a construção desse modelo de professora num dos depoimentos de “P1” quando, ao relatar um episódio que aconteceu na época em que trabalhava na Delegacia de Ensino de

¹⁰⁵ Arquivo Histórico do Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira.

Bento Gonçalves, por ocasião da realização de uma vistoria em determinada escola do interior do município, afirmou que *ela estava sentada ao lado de um aluno [...] sabe, aquela professora que tomou seu banho de manhã, que arrumou seu cabelo, que está bonita de rosto, de corpo, bem vestida [...] Que professora!!!* O simbólico presente na representação da boa professora para “P1” condiz com a ideia de Pesavento (2008, p. 41) de que “[...] as representações dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos [...]”.

Cabe salientar que, apesar das professoras “P1” e “P4” terem frequentado a maior parte de sua trajetória escolar no Colégio Medianeira, é possível constatar em suas falas representações distintas de professora. Enquanto que para “P1” a ênfase se concentra na postura estética a ser assumida pela professora, para “P4” as questões se relacionam mais com o civismo: *[...] era uma época em que na escola se tinha bem menos recursos, mas acho que se dava mais importância, dava mais valor ao ensino, à escola, ao respeito, à educação, à Pátria.* Neste sentido, Pesavento (2008, p. 41) afirma que “a força da representação se dá pela sua capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social”.

Louro (1997, p. 81), ao discorrer acerca das representações sobre a mulher professora, destacou que elas

[...] podem ser diversas, podem se transformar ou divergir, mas estão sempre estreitamente ligadas ao poder. Na verdade elas são construídas no interior de relações de poder e seus significados expressam sempre essas relações.

No entendimento do professor “P2”, sua escola foi formativa, priorizando os estudos, a pesquisa, o respeito, a solidariedade, a compreensão e a tolerância nos limites; *[...] era a formação de família, de contato, de respeito [...], para mim, escola não tem sentido se ela for somente informativa e não formar o cidadão.* Ao lhe indagar se na década de 1950 o professor era considerado uma autoridade, respondeu-me:

[...] quando há uma carência enorme de determinados recursos humanos, financeiros [...] tudo o que aparecer é válido. Então, um professor numa escola onde a [...] doméstica era a professora, com o 3º primário, vem um professor formado, em termos, naquele tempo no nível da formação, mas que, com todo o respeito, sabia e conhecia e tinha uma experiência muito maior que a doméstica, como professor não se sabe, porque aquele estágio que se fazia era muito pobre, mas daí a dor ensina a gemer.

No entanto, nesse mesmo período, ao assumir sua primeira escola rural, “P2” confessou ter sido *recebido com honras políticas, tinha o prefeito, secretários, vereador, tinha umas 28 pessoas mais ou menos na prefeitura me aguardando à tardinha, quando eu cheguei lá*. Os excertos extraídos das falas do professor “P2” evidenciam que “[...] o imaginário comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores, é construtor de identidades [...]”. (PESAVENTO, 2008, p. 43).

Segundo o professor “P3”, em sua época a educação era considerada um processo; uma vez inserido nele, o aluno adquiria *habilidades sociais*, como saber se comportar, saber cantar o Hino Nacional, saber respeitar as autoridades. *Acho que esse processo também te levava ao conhecimento*. Hoje, o professor ainda considera a educação um processo, no entanto, *meio truncado*. Em sua vida, tem presente uma frase que era pronunciada diariamente pelo Irmão Marista “AM”: *[...] ser professor é exercer um ministério divino, é ser um pouco mártir diariamente, é suar, é doar-se gota a gota, um pouco por dia...*

“P1” destacou que, em sua época de normalista, o fato de ser professora conferia status, *a professora era muito respeitada pelas famílias, pelos alunos, outros tempos, outros tempos...* Na visão de “P4”, a profissão de professora perdeu a sua importância perante a sociedade; *teria que voltar aquela época em que era respeitada. Tinham respeito, dizia que era professora, oh! Era professora*. “P2” acredita que teve *muita sorte na vida de ter pego um período de sala de aula muito bom*. Nesse sentido, é importante considerar com Chartier (2002, p. 17) que

as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezadas, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, suas escolhas e condutas.

Em sua pesquisa sobre histórias de professoras, Fischer (2005), com base nos depoimentos orais e nos discursos presentes nos jornais e documentos pesquisados, entre os anos de 1950 a 1962, se indagou se realmente existiram os anos dourados. Diz a autora:

Os discursos aqui trazidos indicam como verdadeira a idéia de que, em meados deste século, não parecia muito difícil ser feliz. Mas de que felicidade se fala? Certamente, daquela que se produz a partir do aprendizado contínuo das interdições. É a partir desta perspectiva que é preciso encarar a comparação dos diferentes tempos do magistério. A professora em discurso é uma mulher que revela a norma internalizada, que vive um cotidiano de permanente auto-controle diante dos possíveis desejos, de falas contidas, silêncios que dizem. Por aí se pode entender, em parte, como chegou até nós a edificação de um discurso que se refere aqueles como os anos de ouro do magistério. Trata-se de efeitos de verdade. (FISCHER, 2005, p. 231).

Os relatos dos(as) professores(as) “P1”, “P2”, “P3” e “P4” também trazem indícios desses “efeitos de verdade” ao representarem uma trajetória escolar respaldada no respeito e na consideração para com a autoridade do professor. Ele estava incumbido da tarefa de ensinar; ao aluno, cabia aprender, como bem retratou “P4” ao afirmar: *Eu era quietinha, não perturbava assim de chamar a atenção. A passividade e a obediência se introjetaram desde muito cedo na relação entre professor e aluno, marcando posturas a serem assumidas e perpetuadas. Esse aspecto se faz presente na fala da professora “P4” quando relatou o seguinte episódio:*

[...] devia estar no Jardim ou na primeira série [...] nós fomos na capela lá no “Medianeira”, e eu pedi para ir ao banheiro para fazer xixi [...] e elas me disseram que não [Irmãs]. [...] eu fiz xixi lá mesmo [...]. Essa é a única coisa que eu lembro que destoa do comportamento normal.

Complementou a professora “P4”: *[...] Mas a gente fazia e respeitava o que o professor dizia e mandava [...].* A fala dela ganhou sustentação quando, ao assumir outro papel, o de docente, afirmou: *Olha... Como eu sempre gostei dos professores, eu nunca achei errado o que fizessem, eu sempre segui o mesmo caminho.*

Uma vez que, segundo Pesavento (2008, p. 43), “[...] o imaginário é histórico e datado [...]”, acredito que nossas representações estão pautadas pelo sentido que atribuímos às nossas experiências. Assim, a representação de professor presente nas narrativas dos(as) entrevistados(as) carrega características singulares, confirmando a necessidade de uma leitura que considere o contexto histórico e social em que os(as) mesmos(as) estavam inseridos(as), enquanto mundo real.

Reportando-me às falas dos(as) professores(as) “P1”, “P2”, “P3” e “P4”, destaco que é possível perceber a importância atribuída ao homem e à mulher. Se para esta o magistério era a profissão destinada ao feminino, impondo-lhe o papel de cuidadora, sendo uma extensão dos afazeres domésticos, para o homem era uma escolha entre tantas profissões que faziam parte do rol de suas possibilidades masculinas. Os discursos referentes às posturas estéticas, ao civismo, respeito, autoridade e doação que permearam a representação do “ser professor(a)” dos(as) depoentes os(as) levam a referências saudosas ao magistério de outros tempos.

3.2 DO(A) ALUNO(A) AO(A) PROFESSOR(A): PENSANDO INDÍCIOS DE MUDANÇAS

3.2.1 O primeiro tecido: A relação entre professor(a) e aluno(a)

No processo de rememoração do passado, novos fios são incorporados às tramas das vivências dos(as) professores(as) “P1”, “P2”, “P3” e “P4”, ocasionando relatos encharcados de emoções, nos quais se fizeram presentes as lembranças das experiências vivenciadas na relação com seus professores e, posteriormente, com seus alunos. As narrativas indicaram vestígios de que na posição de aluno(a) alguns fios tinham uma tonalidade cinzenta. Já no papel de professor(a), eram coloridos; no entanto, as diferentes cores atribuíram sentidos às suas vidas, pois, conforme afirmou a professora “P1”, *tudo o que nos marca é porque aconteceu com emoção*. Etimologicamente, a palavra “emoção” provém do latim *ēmōtus*, de *ēmōvĕre*, e pode ser traduzida como “comoção, abalo moral”.¹⁰⁶ Pensar o espaço de sala de aula é traduzi-lo em infinitos fatos que afetam a relação diária tanto do professor quanto do aluno. Desses fatos, sentimentos afloram, sejam eles de alegrias, tristezas, inseguranças, medos, conquistas, angústias, ou realizações... Muitos deles nos instigam a buscar outras formas de ser e conviver com o humano; no entanto, as marcas permanecem, não como algo positivo a se perpetuar, mas

¹⁰⁶ CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed., 4ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. p. 292.

como fator de peso para redimensionar atitudes e posturas no exercício da prática docente.

Freire (2004, p. 43), ao relatar uma passagem escolar vivenciada na sua adolescência, mencionou um gesto de seu professor que, segundo ele, nunca esqueceu.

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova daquele gesto é que dele falo agora como se estivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu...

Quais gestos dos professores-sujeitos de minha pesquisa marcaram as tramas dos sentidos construídos na relação entre professor(a) e aluno(a)? E, na condição de docentes, que reflexões (re)conduziram as relações vivenciadas em sala de aula?

Um aspecto comum aos quatro alunos-docentes foi vivenciar um período escolar que tinha como fundamento a ordem, a disciplina e o respeito à figura do professor. Essa maneira de pensar a escola e, conseqüentemente, o ensino se fez presente na organização das classes, dos alunos e, também, nas posturas assumidas em sala de aula pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Os trabalhos pedagógicos, na maioria das vezes, eram realizados individualmente, e as raras conversas entre os alunos e/ou professores, sempre em voz baixa, limitavam-se a sanar dúvidas sobre o conteúdo estudado. Traduziu muito bem esse quadro a professora “P4” quando mencionou que a organização de sua sala de aula consistia em manter *as classes todas no devido lugar, cada um no seu lugar [...]*. “P3” complementou isso afirmando que *a relação professor e aluno era bastante próxima e respeitosa, claro que eu e meus colegas tínhamos presente que ele era o superior, ele era o marista. Não havia distanciamento, não.* A professora “P1” contou que a rotina de seus professores era entrar na sala de aula, fazer a chamada e dar a aula. O professor ficava lá na frente. *As Irmãs, sim, tu procurava, falava com elas a hora*

que tu quisesse, nos corredores também, mas isso como eu fazia com meus alunos, assim, tá junto, juntinho deles, não. “P2”, ao referir-se a seus professores do Curso Normal, pontuou que [...] *não que os professores fossem durões, mas era o ambiente que se criou [...], porém a disciplina, apesar de muito grande, não encobriu a afetividade.* “Afeto” vem do latim *affectāre*,¹⁰⁷ ação de afetar, atingir, tocar... Assim, o afeto se manifestou através de desdobramentos diferentes dos que hoje consideramos como manifestações afetivas. Mesmo havendo distanciamento dos corpos, as narrativas nos inspiram a dizer que o olhar exigente do professor, a observação de rotinas determinadas, o cumprimento de ordens, o cumprimento rigoroso de horários e compromissos escolares eram traduzidos como cuidados que revelavam afeto.

Como pensar a relação entre professor e aluno sem a presença da afetividade? Para responder esse questionamento, apoio-me em Freire (2004), segundo o qual ensinar exige querer bem aos educandos; no entanto,

[...] esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (FREIRE, 2004, p. 141).

No processo de escolarização de “P1”, “P2”, “P3” e “P4”, quais marcas, nesse momento, são rememoradas na relação com seus professores?

Em um de seus relatos, a professora “P1” presentificou uma experiência vivenciada quando estava no 2º ano primário, no Grupo Escolar General Bento Gonçalves da Silva. De acordo com ela, percebia que sua professora não a tratava da mesma maneira que sua amiga: [...] *comigo era sempre uma má vontade!* Também confessou não se sentir acolhida por outra professora dessa mesma escola:

¹⁰⁷ CUNHA, op.cit., p. 19.

[...] uma professora que eu também percebia que ela não gostava de mim, eu sentia mesmo. [...] todos os pelotões [...] ela me deu uma coisa e botou na minha mão, e quando eu olhei eram balinhas triangulares, como se fossem balinhas de goma, me deu com papel e eu fiquei segurando. E as gurias queriam saber o que era, e eu disse: São balinhas, balinhas... “Me dá uma” Não, não! É da professora, e eu continuei marchando, marchando, e o calor era muito, e a minha mão começou a suar, e o papel começou a derreter, e eu comecei a ficar com medo, com medo, que eu achei que ela tivesse me dado as balas pra eu segurar pra ela! Se tivesse acontecido isso, seria uma maldade enorme, mas não era nada disso, eu estava muito enganada. Ela deu as balas para mim!

Realidade ou ficção? O que nos leva a realizar uma leitura de não afetividade nas relações estabelecidas com o outro? Diante do princípio de que cada ser humano é um ser único, com características singulares, matizadas pela pluralidade, acredito que a relação humana é marcada pela ambiguidade: nem boa, nem má, simplesmente humana.

As narrativas da professora “P1” demonstram que as marcas interpretadas como não afetivas serviram para que ela, no papel de docente, não repetisse tal atitude.

[...] Aquilo me marcou tanto que eu fui ver em sala de aula para não acontecer isso aí comigo! Com o tempo aquilo voltou e eu pensava: Eu vou ter um cuidado muito especial, não pode acontecer isso, eu tenho um humano na minha frente, esse menino vai ficar adulto, vai casar, ele vai ter filhos, ele tem que se lembrar com uma recordação bonita do colégio, dos professores, ele tem que se lembrar bem.

E nesse breve tempo a que chamamos de vida novas tonalidades foram incorporadas às tramas das relações entre a professora “P1” e seus alunos(as), permitindo-lhe estabelecer laços afetivos que deram firmeza ao novo tecido.

Diversas situações me permitiram pensar que o ser professora de “P1” alicerçou-se também na prática diária do respeito, do amor, da escuta¹⁰⁸ e do

¹⁰⁸ “[...] Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, *fala com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma *fala com ele*”. (FREIRE, 2004, p. 113).

reconhecimento da condição humana do educando. Os fragmentos que seguem me fornecem pistas para buscar fundamentar tal afirmativa:

Todo dia eu passava o visto no tema... Eu não tô corrigindo nada, eu olhei o caderno um por um, todo mundo virava o caderno, e ele me disse [aluno]: Não adianta olhar que minha letra é horrível, não dá para ler. Eu fiquei de pé perto dele e comecei a ler. Li alto para todo mundo ouvir. Disse para ele: Se a tua letra é bonita ou não, não interessa. Eu não tenho a letra bonita, mas escrevo certo. O importante é escrever certo, e tu escreveste tudo muito certinho, e eu li, todo mundo está vendo que tu escreveste. Escrevi no quadro bem bonito "OTEL", sem H, mas com um O bem bonito, bem caprichado e do lado eu escrevi "HOTEL", com H, bem pequenininho, trêmulo, feio. Eu disse: Qual das duas palavras é aquela que a gente gosta? É OTEL sem H? Não! É essa aqui que está escrito certo. Ah!, Outra coisa no aluno é o toque, tem que tocar nele. Na faculdade eu fazia isso, olha que é gente grande lá, casados, são todos adultos, e quando eu mexia com um ou com outro, que fazia assim [tocava no corpo da pessoa], todo mundo me chamava: Ah!, Mas eu também quero, bate em mim aqui também, e uma vez eu fui abraçar alguém, não sei o que a pessoa fez, mas eu tive que abraçar os 30 e tantos alunos em sala de aula, pois todos estavam exigindo. Então, uma sala de aula faz todo mundo ficar criança de novo!

O olhar de aceitação do professor ainda é fundamental no processo educativo. Ele poderá alavancar ou frear o desejo, a confiança e o encontro ético com o outro. "Sem aceitação da presença do outro e sem respeito mútuo, não somente em sua presença, mas também em sua ausência, não se funda o humano". (BOMBASSARO, 2005, p. 129).

As memórias do professor "P2" referem-se aos momentos passados na Escola Normal Rural de Osório, enfatizando que a direção, os professores e os colegas eram a sua segunda família.

Os professores eram muito competentes, não se perdia aula, não se perdia matéria, e era cobrado o aproveitamento, mas de uma maneira humana, simpática, afável, com conselhos, com companheirismo, mas com o exemplo de atuação, de trabalho, se dava a matéria, se pedia aos alunos, se valorizavam os alunos, então os alunos participavam, a direção da escola era pai, era mãe, era tudo nosso.

A fala de "P2" com relação aos seus professores da Escola Rural me incita a retomar o pensamento de Freire (2004, p. 141) de que "[...] a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade".

Neste estudo, apesar de não serem analisadas as práticas educativas vivenciadas na Graduação e Pós-Graduação, considero importante mencionar uma passagem vivenciada pelo professor “P2” no período em que frequentou a faculdade; porém, suas lembranças não são as mesmas referentes à Rural:

Na faculdade já muda mais, tu és crítico, tu vês injustiças, preferências, o sistema econômico, [...], infelizmente eu vi, quem tinha destaque social, bom carro, dinheiro, quem tinha “QI”, eram muito valorizados. E a gente que aparecia mais modesto nas vestes, na projeção econômica, a gente sentia. Não era explícito, mas implicitamente a gente percebia a diferença que existia, especialmente em Bento Gonçalves [...].

Os fragmentos extraídos dos relatos de “P2” retratam duas realidades distintas. Na primeira, o professor está inserido em um ambiente familiar; como ele mesmo colocou, *essa escola se identificava muito com minha personalidade, com o ambiente que eu vivi e, como eu não tinha recursos e lá era uma bolsa de estudos [...].* Já a realidade apresentada na faculdade e na cidade de Bento Gonçalves era outra, confirmando que “a identidade tem negócios com o artigo definido: o, a. A diferença, em troca, está amasiada com o artigo indefinido: um, uma”. (SILVA, 2002, p. 66).

No momento em que se tornou professor, as construções na sua maneira de ser e estar em sala de aula se manifestaram nas suas ações diárias, como *criar uma amizade com eles [alunos do NEJA], um respeito muito grande, uma consideração, bom dia, boa tarde, dar atenção a eles [...].*

Durante a entrevista, o professor “P3” narrou um fato que foi determinante na sua trajetória escolar. Quando aluno do curso Ginásial,

[...] eu fui classificado em último lugar, e isso me deixou muito envergonhado, e eu jurei comigo que nunca mais iria se repetir, e nunca mais se repetiu. Nunca mais eu iria passar aquela vergonha. Todos se reuniam no salão de festas, reunindo as três divisões: menores (1ª série), médios (2ª e 3ª séries) e maiores (4ª série) ginásiais. Então, chamavam o primeiro lugar, o aluno se levantava, batíamos palmas, e o professor dando louvores e tudo mais, e quando chamavam o último, tinha que ficar de pé até terminar tudo. “Era humilhante?” Era humilhante. Esse era um aspecto negativo da escola, eu posso premiar, mas não castigar.

A partir do ocorrido, “P3” escolheu não mais ser “humilhado”, e foi assim que no Curso Científico houve uma mudança radical em seu comportamento, sendo que até os colegas passaram a admirá-lo: *Matemática 10, Desenho Geométrico 10, Química 10, Biologia era razoavelmente, Português não muito, Inglês eu não escapava dos cinco ou seis. Muito orgulhoso, contou que quando professor universitário foi paraninfo das quatro primeiras turmas, sendo que os alunos o escolheram porque eu dialogava com eles, eu era muito amigo deles.*

O diálogo, segundo Freire (2004), é fundamental nas relações com outras pessoas, pois “[...] é no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que eu faço e o que eu digo, que me encontro com eles ou com elas” (p. 135).

Nesse instante, direcionando minha atenção às memórias da professora “P4”, apesar da mesma afirmar que percebia que uma Irmã do Colégio Medianeira não gostava dela – pois *ela fazia diferença entre pobre e rico, eu era pobre, eu nunca fui rica e nem bonita* –, quando questionada sobre a existência de laços afetivos entre os professores e os alunos, respondeu: *Acho que eles gostavam da gente. [...] Como eles respeitavam a gente, a gente também os respeitava.*

Quando docente do Colégio Bento Gonçalves da Silva, “P4” vivenciou uma situação onde necessitou intervir a favor de um aluno. Pensou que tinha uma alternativa

[...] entre brigar com ele e me dar com ele [...] quer saber de uma coisa, eu vou me dar bem com ele, e comecei a me dar bem com ele. [...] Com o passar da aula, eu vi que nem tudo era ele quem fazia; então eu comecei a dar corda pra ele, e ele se tornou meu amigo [...]. Os outros passaram a respeitá-lo e eu também.

Mais uma vez me apoio em Silva (2002, p. 66), quando coloca que “a identidade é. A diferença devém”. As discriminações sofridas pelos(as) professores(as) “P1”, “P2”, “P3” e “P4” serviram de alerta para um ser e um fazer diferente em sala de aula, no momento em que ocuparam a posição de professores(as). A subjetividade dos(as) docentes forneceu aos fios da tessitura das tramas o brilho necessário para se destacarem em sua individualidade e diferença. Os sujeitos entrevistados narram que a sua relação com os alunos, numa época em

que ainda se faziam presentes muitas tensões de gênero, de geração, de condições socioeconômicas..., foi tramada com base no diálogo, no respeito às diferenças, possibilitando uma aproximação relacional, onde o ser ganhava dimensões maiores que o ter.

3.2.2 O segundo tecido: As práticas pedagógicas

A partir da interpretação das falas de “P1”, “P2”, P3, “P4”, inicio a escrita sobre suas práticas pedagógicas, embasada na afirmação de Nóvoa (2007, p. 17) de que “[...] é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. Assim sendo, os discursos que seguem revelam identidades que foram sendo construídas no decorrer de cada momento vivenciado pelos professores-sujeitos da pesquisa, no papel de protagonistas de suas histórias de vida.

3.2.2.1 Professora “P1”

Eu era pequena e o primeiro livro que eu me lembro que ganhei foi “Alice nos país das maravilhas”. Eu me lembro que eu peguei o livrinho, fui lá no fundo do quintal da casa da minha mãe, peguei uma cadeira e abri o livro. E no livro conta que Alice está numa praça sentada num banco, perto da irmã dela, e ela olha pro livro que a irmã estava lendo e diz: Mas que livro mais sem graça [...] E quando ela olha pra frente, ela vê um coelho, um coelho grande, com um relógio, e ele chega e entra no buraco, e Alice entra no buraco também, e tudo o que acontece com Alice aconteceu comigo naquela hora. Eu fiz tudo, entrei no buraco, falei com o coelho, depois fiquei dentro... Eu fiz tudo. Tudo. Quando eu terminei de ler o livro e disse no fim, quando Alice se acordou [...] que decepção... Aí eu disse: Não, como é que ela foi acordar? Eu vivi tudo o que Alice viveu! E tive uma decepção, mas uma decepção entre aspas, porque a partir daquela época eu comecei a ler muito, mas ganhava muitos livros dos meus pais [...].

Sua inserção no mundo da leitura, da imaginação e da criatividade começou muito cedo, ainda criança... A opção por cursar Letras se deu porque sempre *gostei de ler e eu sabia que na Faculdade de Letras eu iria ler bastante*. Mais tarde, especializou-se em Leitura e Produção Textual e Linguística Textual.

A professora “P1” iniciou sua carreira docente no ano de 1960, lecionando para o Ensino Primário, numa escola da rede estadual. Por 29 anos atuou em

diferentes níveis de ensino, em escolas públicas e privadas na cidade de Bento Gonçalves, e também foi professora universitária por 17 anos. Dos níveis nos quais lecionou, confessou que *tinha mais empatia pela 8ª série, porém, na faculdade, tudo me encantou...* “P1” aposentou-se em 2004.

Apesar de mencionar que a rotina dos seus professores era entrar na sala de aula, fazer a chamada e dar a aula, sendo que *o professor ficava lá na frente, tinha o quadro, por exemplo, se era anatomia ele trazia os recursos [...]*, em outro momento, ao se referir ao Curso Normal, destacou como ponto marcante as professoras, principalmente a professora de Didática: *[...] mas bota professora de Didática! Nós tínhamos um álbum [...]. [A professora disse] o nome é álbum chique [...] toda prática que era feita em sala de aula era colocada nesse álbum.*

As aprendizagens adquiridas na disciplina de Didática¹⁰⁹ se mostraram acentuadas nas falas da professora “P1”, marcando o seu jeito de dar aula. *[...] Como se começa? Vamos começar com a cabeça, tem cabeça, tem. É bem em cima do corpo, sim, tem cabeçalho? Também tem cabeçalho. Escrever a palavra cabeçalho e não só dizer.* Entretanto, quando a questioneei sobre a sua referência pedagógica, “P1” ressaltou que no Magistério *foi dada uma didática, mas aí ficou a cargo de cada um que pensasse como iria fazer...*

Nas narrativas da prática docente da professora “P1” é possível encontrar vestígios das práticas vivenciadas na condição de aluna, bem como os detalhes do como ensinar aprendidos com sua professora de Didática, porém com um novo olhar.

[Na faculdade] outra coisa que eu sempre fiz foi uma prece. [...] Não é uma prece, é um poema que eu consegui em algum lugar, não sei como.

“Senhor só tu sabes tudo o que eu não sei (Ah! Eles iam dizendo tudo pausado comigo), podes tudo o que eu não posso, consegues tudo o que eu

¹⁰⁹ “[...] Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem. [...] O processo de ensino-aprendizagem, para ser mais adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social. Para a abordagem humanista é a relação interpessoal o centro do processo. [...] Para esta perspectiva, mais do que um problema de técnica, a didática deve se centrar no processo de aquisição de atitudes tais como: calor, empatia, consideração positiva incondicional. [...] Quanto à dimensão técnica, ela se refere ao processo ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem.[...] A dimensão político-social não é um aspecto do processo de ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista), possui em si uma dimensão político-social”. (CANDAU, 2002. p. 13-24).

*não tenho. Peço-te, pois, que me ajudes a ver o que desconheço, a suportar o que é preciso, a levar paz e alegria aos que comigo convivem nesta vida, que pela alegria do meu sorriso e pela paz do meu coração tu sejas adivinhado em mim como amor que me anima, um amor que me sustém e a piedade que me salva. Amém”.*¹¹⁰

Esse sustém, eu escrevia no quadro sustém, pra explicar o que é sustém. Então eu mostrava pra eles [...] sustém é segurar com os braços [...].

Apesar de planejar suas aulas diariamente, “P1” nem sempre concluía o roteiro planejado, porque *o aluno falou alguma coisa interessante, falou do avô dele, que havia ido passar o final de semana na colônia do avô dele... Não dá para podar o aluno, não!*

Se no Curso Normal a leitura era silenciosa e individual, com seus alunos na faculdade esse momento ganhou nova roupagem; a imaginação, peça fundamental para inserir-se no mundo da literatura, compôs o cenário.

[...] eu trabalhei, por exemplo, com o livro “O crime do padre Amaro”, de Eça de Queiroz. [...] O padre Amaro estava comendo as guloseimas e foi servido vinho do Porto, eu tinha ido especialmente a Porto Alegre buscar vinho do Porto [...] Eles não sabiam, eu tinha escondido a garrafa grande, e eu peguei os copinhos de plástico, e fizemos de conta que era cristal, e na hora que o padre Amaro estava tomando o vinho do Porto, todos os meus alunos também tomaram o vinho do Porto.

E em outra ocasião estava com Literatura Brasileira e estava dizendo que na Bahia um gurizinho gritava o nome de um biscoito que eu não lembro mais, ele estava passando na rua com um tabuleiro para vender os biscoitos que a mãe dele fazia. Eu pedi que os alunos fossem na janela e imaginassem o gurizinho. No que eles sentaram, bateu à porta, e eu tinha combinado com uma aluna, eu tinha uma bandeja com biscoitinhos de milho, porque a mãe desse menino fazia biscoitos de milho, eu tinha convidado todos para comer os biscoitos de milho. Nós estávamos representando, era para o aluno adquirir gosto pela Literatura, pelo texto. É trabalhar sempre pensando em surpreender. Nós temos que surpreender o aluno na primeira hora já.

Outra passagem de “P1” que revelou princípios pedagógicos no seu fazer, enquanto professora do Ensino Fundamental, diz respeito ao uso do livro didático.

Ah! O livro didático... Eu dizia pra eles: Sabem por que nós não vamos trabalhar com esta página? Porque vocês são muito inteligentes, vocês são sabidos, vocês são espertos, eu me nego a trabalhar com este texto, sabe

¹¹⁰ A Professora “P1” desconhece a autoria dessa poesia.

por quê? Porque o texto é bobo, ora, quem não sabe responder isso? Tá escrito tudo no texto! Nós temos que descobrir o que o texto quer dizer, o que está por trás das entrelinhas, o que está por baixo do texto, ele está dizendo alguma coisa. Eles foram descobrindo o gosto pela leitura e pra descobrir aquilo que não está explícito.

Aproximar o máximo possível o real do texto trabalhado foi uma constante na vida profissional de “P1”, reforçando a sua crença de que o encantamento com a Literatura percorria caminhos onde a imaginação e a sensibilidade precisam aflorar. [...] *Eu pude trabalhar com arte, levar os quadros do Renoir, do Cézanne... A gente via o movimento... Não adianta botar o quadro só [...].*

Didaticamente, é preciso, para “P1”, oportunizar situações pedagógicas criativas, inusitadas, em que o professor deixe para o aluno registros capazes de sustentar seus saberes, atribuindo significados aos mesmos.

Na faculdade [...] uma aluna escrevia “derepente”, tudo junto, e eu botei o “de” aqui, risquei, risquei e fui lá na parede e botei “repente”, pra ela nunca mais esquecer. O negócio é chegar perto do aluno, chegar, tem que impressionar pra eles ficarem entusiasmados.

Paixão, entusiasmo, crença em seu fazer, assim é a professora “P1”:

Eu te digo uma coisa, eu posso morrer de um momento pro outro, eu jamais vou dizer: Barbaridade, eu devia ter feito a coisa diferente, mas aquilo não deu tanto certo assim, eu não posso dizer isso. Aquilo que eu quis fazer eu fiz e tudo o que eu fiz foi assim, com paixão, se não houver paixão não existe a educação, não existe a cultura, tem que haver paixão, a paixão é que te move.

3.2.2.2 Professor “P2”

[Na Escola Normal Rural de Osório] nós tínhamos contato com livros, pesquisas, professores, colegas! E nós tínhamos uma participação muito grande. Faziam-se as festas do colégio com a participação dos professores, dos alunos, havia uma confraternização muito grande, existia uma vida muito ativa nos esportes, nos campeonatos municipais. Tinha o grêmio estudantil que eu fui secretário, presidente, vice-presidente, o CTG que eu ajudei a criar e que fui Patrão durante o tempo que eu estive lá. Então, tudo isso criou um clima, um ambiente muito familiar, muito bom.

Em 1954, com 14 anos de idade, o professor “P2”, por sugestão de sua mãe, transferiu-se para a cidade de Osório (RS), para estudar, em regime de internato, na Escola Normal Rural. Lá, como ele afirmou, no período de quatro anos, teve *uma vida vivida em todos os aspectos*. Fez amigos, conheceu sua esposa, que também é professora, construiu conhecimentos, exerceu liderança e tornou-se professor.

Por que estudar na “Rural”?

[...] Eu não tinha recursos e lá era uma bolsa de estudos [...] porque o governo da época tinha carência de professores. [...] Então tu pegava um homem, uma moça da zona rurícola, porque lá o colégio era misto, estes tinham possibilidade de voltar para a zona rural, e foi o que aconteceu.

Por 13 anos, o professor “P2” lecionou em escolas rurais do interior do Rio Grande do Sul, iniciando sua carreira no magistério, em 1957, na cidade de Sananduva (RS), onde foi *recebido com honras políticas E assim, sem querer, eu me tornei o líder [...]. Depois que tu assumes e tu fazes, e os pais valorizam, os pais requerem, e os pais pedem, criam expectativas, e daí tu te tornas a pessoa, e cria responsabilidades...*

No ano seguinte, o professor, na condição de casado, foi transferido para Protásio Alves (RS), comunidade localizada no interior da cidade de Nova Prata (RS), onde permaneceu por dez anos. Lá, *tinha moradia, [...] vaca de leite, criavam porcos, galinhas, [...] cavalos*. No período em que permaneceu em Protásio Alves, foi convidado e *meio obrigado por insistência da comunidade* a ser candidato a vereador. “P2” foi o primeiro vereador mais votado do seu partido e o segundo entre

os candidatos de todos os partidos; *veja que a comunidade de Protásio Alves, onde eu era professor, me prestigiou.*

Sua passagem em escolas rurais perdurou por mais dois anos, quando lecionou na cidade de Farroupilha (RS). Posteriormente, por uma cedência da Secretaria da Educação, “P2” veio trabalhar no Colégio Aparecida, na cidade de Bento Gonçalves (RS).

Sobre a mudança de sua atuação docente de escola rural para particular, afirmou que *a diferença entre ensinar em escolas rurais e em escolas da cidade é da noite para o dia. Nas escolas rurais, ao mesmo tempo em que eu apresentava os conteúdos para os alunos, eles podiam vivenciar o aprendido na prática, plantando árvores, aplicando adubos, na criação de porcos...*

Segundo Libâneo (1990, p. 21):

[...] a prática educativa, a vida cotidiana, as relações professor-alunos, os objetivos da educação, o trabalho docente, nossa percepção do aluno estão carregados de significados sociais que se constituem na dinâmica das relações entre classes [...].

Isso também pode ser evidenciado na fala de “P2” quando mencionou que sua concepção de escola contempla dois critérios: ela necessita ser formativa e informativa.

*Quando eu começo a lecionar, eu digo para a turma: A escola para mim tem dois aspectos: ela é formativa e informativa. Ai os alunos começam a me dar todas as fontes e informações que a escola pode dar, tanto na informativa quanto na formativa. Eu acho que a minha escola foi formativa, se estudava, se tinha que ter informações, tinha que pesquisar, mas havia respeito, educação, solidariedade, compreensão, tolerância nos limites e esse grande convívio com o diretor, com os professores, com os alunos, era a formação de família, de contato, de respeito, conhecer as diferenças individuais, respeitar o colega mais limitado, não desdenhar quem às vezes não tinha sucesso, eu acho que para mim também adiantou uma coisa, minha mãe era muito religiosa, e o aspecto espiritual, a formação religiosa da gente tem uma influência muito grande na formação do cidadão; então, **para mim escola não tem sentido se ela for informativa e não formar o cidadão** [grifos meus].*

A produção discursiva acima mostra o que mais marcou para “P2”: *minha escola foi formativa, tinha que pesquisar, mas havia respeito, educação,*

solidariedade, compreensão [...]. A fala me possibilitou pensar que foi essa concepção de escola que permeou a sua prática docente, pois percebi que o professor pouco se refere a como ensinar, como trabalhar em sala de aula, às preocupações em relação à aprendizagem dos alunos.

Licenciado em Geografia e especialista em Ecologia, “P2” atuou no magistério por 51 anos e meio. Mesmo após sua aposentadoria, deu aulas durante oito anos no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, em Bento Gonçalves.

Então eu fui professor não por escolha, não por uma motivação maior assim, mas o curso, o ambiente onde eu me formei, as condições com as quais eu fui admitido, os lugares onde eu fui recepcionado, o carinho que eu tive, a ânsia de crescer e de lutar e a valorização que eu tive, aquele menino pobre, órfão de pai, com dificuldades, ser tão valorizado assim, foi o que fez com que eu me tornasse um professor, eu lecionei 51 anos e meio.

Os fragmentos extraídos das narrativas do professor “P2” evidenciaram que o mesmo não aborda o jeito de dar aula – formas metodológicas de trabalho –, mas destacou insistentemente a questão da cidadania, liderança, participação, indicando que o seu fazer pedagógico tem o sentido mais voltado para a formação pessoal dos sujeitos, sendo fundamentais nesse processo [...] *entusiasmo, [...] participação com a comunidade, com os pais, [...] motivação diária, sempre respeitando os alunos nas suas individualidades.*

A narrativa do professor “P2” não me permitiu fazer uma leitura dos indícios de mudanças na sua prática pedagógica, uma vez que em seu discurso as mesmas não estão manifestadas de forma explícita. No entanto, foi possível perceber que seu gosto pela docência se desenvolveu a partir das vivências sociais com a comunidade escolar, fortalecendo a figura do professor enquanto líder e gestor de ações humanizadoras junto à comunidade. Acredito que o meu olhar atento aos relatos de “P2” me possibilitou “[...] fazer emergir o que o discurso supõe conhecido sem o dizer” (CHARTIER, 2000, p. 158).

3.2.2.3 Professor “P3”

“Disciplinas, alguma tinha maior importância?” *Não, eu, sim, dava maior importância. Inglês último!! História do Brasil eu gostava, História Geral eu odiava. Geografia eu adorava, mas não me dava muito bem. “Por quê?” Não sei, acho que era dificuldade, o professor incutia bastante a memorização e eu não sou muito da memorização, **eu sou mais do raciocínio** [grifos meus].*

O professor “P3” tem sua trajetória escolar alicerçada nos ensinamentos vivenciados na Congregação Marista. Com 13 anos de idade ingressou no internato, na cidade de Veranópolis (RS), cursando o Primário, transferindo-se, posteriormente, para a cidade de Porto Alegre(RS), onde frequentou os Cursos Ginásial e Científico. Sua opção por sair da Congregação aconteceu em 1971. “P3” é licenciado em Matemática, com especialização em Física, tendo se dedicado ao magistério por 49 anos e meio, ministrando aulas nos Ensinos Fundamental, Médio e Superior.

Do seu processo de aprendizagem vivenciado no Colégio Marista Champagnat o professor “P3”, em suas falas, presentificou diversas práticas pedagógicas utilizadas durante os estudos, destacando, orgulhosamente, a importância do estudo individual.

[...] eles ensinavam para que a gente soubesse cada um estudar por si. [...] É tu aprender sozinho é ser um autodidata. Se tu sabes estudar, tu aprendes, se tu não sabes, tu não aprendes. Então, se tinha técnica. Quarenta e cinco minutos de estudos, querem sair sem barulho nenhum, vai lá fora, faz um recreiozinho rápido, depois volta e continua mais 45 minutos, estudando outras disciplinas, deixando mais tempo para as de maior dificuldade. Isso eu sempre fiz, até na preparação do vestibular.
 “[...] eles desenvolviam a autonomia no estudar?” **Sim, tanto é que eu apliquei muito quando eu comecei a ser professor** [grifos meus].

Ele também se referiu à realização de resumos dos conteúdos estudados.

Normalmente eu lia o texto, por exemplo, um assunto de História Geral, eu estudava aquele capítulo, resumia os pontos principais daquele capítulo e dentro de cada parte principal eu ainda fazia outro resumo. Tanto é que em determinado momento eles [professores] permitiam que fizéssemos uma

pequena cola. A minha cola era o plano. Tanto é que eu levei para a minha sala de aula, depois aqui. Eu entrava na sala de aula: Assunto: capítulo: Reflexão luminosa. 1 – O que é luz. 2 – O que é reflexão. 3 – Leis da reflexão. Depois eu seguia aquilo. Colocava inclusive o objetivo da aula. O que eu quero? Que vocês saiam daqui sabendo o que é reflexão luminosa. Sempre me dei bem [grifos meus].

Outra prática vivenciada enquanto aluno e que “P3” considera importante até hoje, a fim de desenvolver a autonomia na busca e construção do conhecimento, diz respeito à *tomada de lições todas as manhãs*.

Eu tentei aplicar, por exemplo, na área da Matemática, aqui no “Aparecida”, todas as manhãs dez minutos de raciocínio lógico. [...]. Acho que hoje falta no estudo. “E funcionou naquela época?” Se funcionou!!!. Eu tenho ex-alunos meus que faziam cálculos de cabeça. [...] Eu vou no quadro negro e já escrevo a resposta, só não escrevo o decimal depois da vírgula porque eu não tenho a calculadora, porque eu não uso a calculadora. Em casa, sim, eu uso, mas na sala de aula eu não usava a calculadora. Eu levava a calculadora, mas não usava a calculadora, a não ser quando era para buscar elementos da trigonometria, às vezes os alunos se perdiam.

No último ano do Curso Científico, como recompensa por passar de ano sem a necessidade de fazer a prova oral, “P3” pediu para um dos Irmãos Maristas para passar no *mínimo* uma semana no laboratório de Física da Pontifícia Universidade Católica – PUC; [...] *fizemos [ele e um colega de aula] um montão de experiências... Meu Deus!!! Fiquei uma semana lá, manhã, tarde e noite.*

Em suas lembranças de estudante, carinhosamente confessou a admiração que sentia por seu professor de Física, *pela habilidade nas experiências [...]. Ele era um profundo conhecedor das coisas. Um professor que não abria a boca se não tivesse a prova.*

Em seus relatos, o professor “P3” também narrou momentos compartilhados com seus alunos, quando era professor universitário, ministrando aulas de Física. Segundo “P3”, *ele vibrava com os laboratórios de Física*. Perguntei-lhe se, enquanto docente, o que mais o realizava eram as aulas práticas. Prontamente me respondeu:

Eu adotei um critério: duas aulas teóricas e uma prática. [...] lógico que eu me realizava mais na prática, mas não separava, não. Eu chamava a atenção dos alunos: O que vocês aprenderam? O que vocês concluíram,

concluíram a partir dos dados que vocês coletaram na experiência. Aquilo que eu expliquei lá era teoria, agora vocês coletaram os dados, fizeram a análise e chegaram aos mesmos resultados, mas em cima da experiência.

“P3” contou que tinha o hábito de fabricar em sua residência os materiais de que necessitava para realizar as experiências em sala de aula; [...] *normalmente uma coisa simples, porque para um laboratório começar basta um cronômetro, um termômetro, um medidor, um multímetro, uma trena, uma balança, [...] em cima disso aí tu fazes o resto.*

Em sua trajetória docente, ele priorizou práticas pedagógicas que reforçassem o raciocínio lógico dos alunos; *eu queria que eles estudassem e entendessem as leis. Aprender as leis não é memorizar fórmulas.* Também salientava constantemente para eles o valor do contato diário com os conteúdos estudados na disciplina; [...] *aula é hoje, e a semana que vem, mas faz um contato diário, dez minutos, pega lá a tua aula de Física, segunda, terça, quarta, quinta, dá uma olhada, não estudes só para a prova [...].*

Para “P3”, o planejamento das aulas era imprescindível. [...] *Raras vezes eu fui para a sala de aula sem saber o que fazer, porque na Física tu podes improvisar sem o aluno se dar conta, [...] eu não fiz isso, uma questão de ser profissional.*

Os depoimentos do professor “P3” me levaram a acreditar que sua trajetória docente, construída a partir da concepção de que ser professor [...] *é doar-se gota a gota [...], concretizou-se.*

Eu cheguei a dizer para a minha esposa que eu não cheguei a conhecer os meus guris... Por quê? Aula de manhã, tarde e noite. Eles ficavam deitados na caminha esperando que eu chegasse às 11 horas da noite e me diziam: Boa noite, pai. Eu não convivia a não ser sábado e domingo. “Agora o senhor pode recuperar o tempo...” É, mas é diferente a coisa!!!!

As narrativas me mostraram que a prática pedagógica do professor “P3” não evidenciou grande diferença na questão metodológica da condução da construção do conhecimento vivenciada na condição de aluno, confirmando a afirmativa do professor quando disse: *o que eu aprendi eu passei adiante.* Porém, nas falas é possível observar, no decorrer de sua atuação docente, outro olhar para a Física. Se inicialmente “P3” *valorizava o raciocínio matemático na solução de um problema de*

Física, nos últimos anos passou a dar mais importância à fenomenologia [...] Então tu pegas e esmiúças e tiras as leis. Inclusive nas provas eu não pedia mais a resolução, eu pedia qual é a lei.

3.2.2.4 Professora “P4”

[...] a gente respeitava os pais em casa primeiro, não se falava, não se respondia pra pai nenhum, não se gritava com ele. Não se dizia nome coisíssima nenhuma, nem perto, nem na sala de aula. O respeito tinha que existir. Acho que a gente era treinada nesse sistema e a gente mantinha. Eu não me lembro de ter falado, de ter criticado algum professor em sala de aula, de ter comprado alguma briga.

A professora “P4” realizou seus estudos, Jardim da Infância, Ginásio e Normal, no Colégio Medianeira, em Bento Gonçalves. [...] *eu gostava de ter cursado Contabilidade, mas a minha mãe disse que eu ia ser professora e naquela época a gente obedecia.* Ainda hoje, apesar de aposentada, exerce a profissão docente, junto às normalistas, lecionando a disciplina de História. A professora especializou-se em História da América Latina e em Desenvolvimento do Turismo.

Segundo seu relato, sempre foi uma aluna *quietinha, não perturbava assim de chamar a atenção [...]., mas conversava [...].* Devido ao hábito de conversar, certa vez, no Magistério, um professor a convidou para se retirar da sala de aula. Sobre esse episódio “P4” assim se manifestou:

O Padre Mânica era meu professor de História, e ele me disse: “S. [sobrenome], fora da sala”. Lá me fui eu; aposto que eu nunca mais conversei na aula dele. E até hoje ainda eu o admiro. Não é porque ele fez isso que eu vou deixar de gostar dele. Era eu que tava errada mesmo, era eu que conversava, não era ele.

Narrou também, que na sua época de aluna, todas as disciplinas tinham o mesmo valor, podendo reprovar o aluno que não atingisse o desempenho esperado. Ela mesma ficou de recuperação em Latim.

[...] Não tenho assim resquício nenhum de raiva, nem ódio dele [professor de Latim], nada, nada, era eu que estava errada, eu que não estudava. Se eu fiquei de recuperação, naquela época se dizia segunda época, por alguma razão fiquei. Chorei, chorei, me lembro, chorei, chorei.. Ah, mas que eu estudei em janeiro e fevereiro...! “Depois foi aprovada?” Sim, eu fiz a prova em março. Naquela época era assim, a gente tinha que estudar, tinha que estudar.

Dentre os professores que mais deixaram marcas positivas em sua vida citou sua professora de História: *[...] eu fiz História por causa dela. “E como ela ensinava?” Olha... O que eu vou te dizer... De uma maneira clara, assim simples, não era sofisticada.* Também mencionou o padre Mânica e seu professor de Sociologia. Sobre eles afirmou: *[...] Nunca ninguém ouviu falar mal deles, [...] eu gostava, a aula deles para mim era sagrada.* As colocações de “P4” confirmam que “[...] o processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente [...]”. (LIBÂNEO, 1990, p. 18).

Sua primeira experiência como professora ocorreu ainda no Curso Normal, quando necessitou realizar seu estágio obrigatório, com duração de seis meses. Inicialmente, “P4” não queria realizar sua prática docente em uma escola central da cidade de Bento Gonçalves; *[...] eu queria fora, que não me desse tanta complicação.* No entanto, quem determinava o local onde cada aluna iria estagiar era a escola. Para “P4” foi designada para o Grupo Escolar General Bento Gonçalves da Silva, situado no centro de Bento Gonçalves. Passivamente, aceitou; segundo ela, *nós estávamos acostumadas a obedecer!* Desse período tem boas lembranças, foi bem recebida pelas professoras; *[...] ficaram felizes da vida, pois chegava gente nova, com técnicas novas. Receberam-me muito bem, [...] me mostraram o que elas faziam, então eu tive uma noção, eu tive uma ideia.*

Ao final de seu estágio, como havia falta de docentes, “P4” foi convidada a permanecer como professora titular da turma; *eu continuei de graça, trabalhei os outros seis meses.* Posteriormente, a professora assumiu escolas particulares e também estaduais.

“P4” começou sua carreira no magistério ensinando para o Primeiro Grau,¹¹¹ geralmente lhe eram dadas à primeira ou segunda série, somente quando iniciou a faculdade de História é que assumiu turmas do Ensino do Segundo Grau.¹¹² Sobre o início de sua carreira docente afirmou não ter tido dificuldades ou medos, pois *[...]*

¹¹¹ Atualmente denomina-se Ensino Fundamental.

¹¹² Atualmente denomina-se Ensino Médio.

pedia aos meus colegas que trabalhavam há mais tempo, eu pedia opinião, pedia o caderno para olhar. “Planejamento diário?” [...] Ah, eu sempre fazia. Nunca fiz lá muito bem feito, mas fazia.

Sobre a mudança de atuação do Primeiro Grau para o Segundo Grau, confirmou ter sido [...] *um salto muito grande, porém, eu sempre segui normalmente, nunca achei nem difícil nem ruim*

“P4” lecionou História, Organização Social e Política Brasileira (OSPB), Educação Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB).

[...] foi na época da ditadura, quando tiraram a Sociologia e a Filosofia, pro governo era interessante que o aluno não pensasse, então botou Educação Moral e Cívica, Arte, Técnicas Domésticas, Comerciais, Industriais; tinha tudo que era tipo de técnica, sem prática. Técnicas Agrícolas na sala de aula com quadro só. Imagina que Técnicas Agrícolas eram estas! Sempre dei concomitante História com OSPB. “Seguia o livro que o governo mandava?” Sim, sim. Era escolhido e os alunos compravam.

Seu olhar sobre sua atuação docente é o seguinte:

Olha... Como eu sempre gostei dos professores, eu nunca achei errado o que fizessem, eu segui o mesmo caminho. Sempre gostei de falar. [...] Sou mais de falar do que mandar o aluno falar. Eu me acostumei, tive aula assim, então eu tô acostumada assim.

Os relatos da professora “P4” se sustentam numa prática educativa baseada no respeito e na obediência ao professor. Apesar disso, ao comentar sobre a extinção das disciplinas de Sociologia e Filosofia, posicionou-se com criticidade, afirmando que *pro governo era interessante que o aluno não pensasse*. Também contou que prefere falar a ouvir, mas pontuou que [...] *normalmente se diz: Ah!, o aluno aprende com o professor, mas não, eu aprendo com eles, diariamente*. Esses pequenos fragmentos de suas falas me fizeram acreditar que, apesar de perpetuar aulas expositivas, na sua prática educativa existe o desejo de que o aluno se manifeste frente ao que lhe é apresentado.

É imprescindível ter um olhar de distanciamento ao tratar das práticas pedagógicas construídas e vivenciadas pelos(as) professores(as) “P1”, “P2”, “P3” e

“P4”, uma vez que cada um a seu tempo e a seu modo foi elaborando saberes num processo enquanto aluno(a) e professor(a), alicerçando o referencial teórico sustentador de suas ações. Chartier (2000, p. 158) lembra que “[...] o pesquisador que constrói suas interpretações de fontes a partir de seu tempo e de seu lugar [...] arrisca-se [sic] incessantemente em cair em uma cilada por causa delas”.

3.3 OS FIOS QUE SUSTENTARAM A PRÁXIS DE “P1”, “P2”, “P3” e “P4”

Segundo Moita (2007, p. 117), “cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único. Tentar elaborar conclusões generalizáveis seria absurdo.” Entretanto, as narrativas das histórias de vida dos(as) professores(as) de minha pesquisa me permitem, nesse momento, tecer algumas considerações com relação aos fios que sustentaram sua práxis.

As laçadas com os fios do respeito, da disciplina e da afetividade na relação entre professor(a) e aluno(a) delinearam a trama das representações do “ser professor(a)”. Nesse entrelaçar de fios, os docentes foram se constituindo mediante práticas educativas vivenciadas, reproduzidas e/ou modificadas. A família, a base de vida dos sujeitos da pesquisa, foi determinante nesse processo, a ela coube o papel de inseri-los no mundo das letras, dos números e do encantamento. Porém, outros fatores também se fizeram presentes, possibilitando-lhes novos olhares sobre o conhecimento. Alertou a professora “P1” que *o conhecimento a gente tem quando a gente compara. [...] informação nós temos muitas, mas transformar informação em conhecimento dá trabalho. O conhecimento dói.*

A trajetória escolar dos(as) docentes(as) adentrou no mundo acadêmico. Lá realizaram especializações em diversas áreas do conhecimento, ampliando, dessa forma, as aprendizagens adquiridas durante a graduação, dando continuidade à constituição de suas identidades.

“P1” mostrou-se a mais encantada com as participações nos congressos, simpósios, encontros, cursos, palestras, jornadas e oficinas; *então eu ia numa oficina [...] aí eu trazia maravilhas para a faculdade. Enquanto a gente estava trabalhando, eu já imaginava como eu ia preparar minha aula na faculdade. Já tinha a aula toda alinhavada!*. Já o professor “P2” pouco se referiu ao espaço universitário,

pois, para ele, sua bagagem de saberes está intrinsecamente relacionada com a participação no trabalho, na sociedade e na família, [...] *cada coisa um tijolinho ou um alicerce de madeira na construção dessa minha vida [...]*. “P3” destacou os cursos ligados à Física realizados na Espanha como propulsores de seu conhecimento, mas também lembrou, com carinho, que por cinco anos, *nas grandes férias*, ia a Porto Alegre se especializar no laboratório “B”. *São catorze caixas com o material de cada assunto dentro das caixas. [...] eu conhecia tanto essas caixas que se tu me pedisses um alfinete, eu era capaz de te dizer na caixa A, da eletricidade, na gaveta em cima tem um alfinete lá...*

Percebi que os envolvidos na pesquisa foram aprendendo, na sua trajetória pessoal e profissional, a relacionar-se consigo mesmos, com os outros e com as informações transformadas em saberes. Esses, vivenciados, categorizaram-se como sabedoria.

A partir dos indícios apresentados nas narrativas dos(as) professores(as) “P1”, “P2”, “P3” e “P4” eu pude realizar essa primeira leitura dos fios que sustentaram os seus fazeres pedagógicos em sala de aula. Porém, tenho presente que outras tantas poderão surgir... Faço uso das palavras da professora “P1” quando, ao relatar um diálogo com seu pai, disse:

Um dia eu disse para o meu pai que eu precisaria viver bastante para poder ler todos os livros que eu gostaria. Ele me disse assim: “Nunca, minha filha! Tu podes viver quanto tu quiseres, muitos anos, mas tu nunca vais conseguir ler todos os livros que tu gostarias de ler, e outra coisa, minha filha, tu vais estar sempre na primeira página!” Porque ele sempre lia de novo, sempre...

Acredito que, a partir das falas dos(as) professores(as) entrevistados(as), muitas outras tessituras poderão ser realizadas, com os mais variados fios e olhares, permitindo ao historiador *estar sempre na primeira página!*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Então, eu sempre digo a mesma coisa: Vocês entram aqui hoje de um jeito e eu também, mas ninguém vai sair igual. Todos nós vamos sair diferentes daqui hoje. (Entrevista com a professora "P1")

A fala da professora "P1" me convida a uma reflexão sobre os caminhos trilhados no decorrer desta pesquisa, ao tecer a trama dos fios que constituíram os(as) professores(as) "P1", "P2", "P3" e "P4". Nesse processo, o trabalho da navete se tornou intenso, exigindo de mim, tecelã/pesquisadora, um olhar cuidadoso para os fios, que por muitas vezes se mostraram frágeis e desiguais, e, assim, foi preciso separá-los por cor, tamanho, espessura... Também precisei aprender a lidar com os nós, a fazer algumas emendas...

Ao longo deste estudo aprendi a silenciar e escutar as falas dos(as) professores(as), as emoções, os gestos, as ausências, o não querer lembrar... No entanto, desde o início, me propus ser uma "historiadora detetive" (PESAVENTO 2008).

Mergulhei no campo da história da educação brasileira, focando meu olhar nas décadas de 1930 a 1960. Elegi, como aspectos principais, o período ditatorial da Era Vargas e a ênfase dada ao nacionalismo, que teve na escola o amparo necessário para "[...] difundir uma cultura uniforme" (KREUTZ, 2003, p. 351). O controle, a disciplina e o civismo são palavras-chave na descrição desse cenário que abarcou todo o território brasileiro, determinando posturas e práticas a serem assumidas.

A educação foi o pano de fundo para que os interesses do Estado fossem propagados. As leis e os decretos sancionados apontavam as regras determinadas para o ensino, acarretando mudanças no currículo e na estrutura dos cursos. O que e o como ensinar era previamente estabelecido.

Com a Constituição de 1946 instaurou-se outro olhar para a liberdade de pensamento do povo; buscou-se uma nova diretriz para a educação brasileira, a qual se concretizou somente no ano de 1961, com a LDB n. 4.024. Posteriormente, em 1971, foi promulgada a LDB n. 5.692, e atualmente está em vigor a Lei n. 9.394 de 1996.

As políticas públicas implementadas ganharam sua legitimidade na escola, influenciando os modos de ser, pensar e agir das pessoas.

Dentro dessa perspectiva, usando os “óculos” (PESAVENTO 2008) da História Cultural, busquei identificar, através de memórias e relatos autobiográficos, qual era a relação existente entre as experiências pedagógicas vivenciadas por quatro professores(as) na posição de alunos(as) e a sua prática em sala de aula enquanto professores(as). A presente pesquisa mais uma vez revela que o professor não fica incólume diante das experiências vivenciadas enquanto aluno(a). Essas se transformam ou não, na medida em que provocam registros positivos ou negativos, impulsionadores de fazeres que se perpetuam ou que se renovam.

Mas como rememorar a experiência vivida? De que forma dar vida a ideias, pensamentos, atitudes que se fizeram presentes em um determinado momento histórico? Para tal, a História Cultural serve-se da narrativa, a qual possibilita, através de memória e relatos autobiográficos, reconstruir o vivido, levando em conta que cada narrador é sujeito de sua história e, assim, a constrói dependendo das representações que atribui à sua realidade. Implícitas nesse processo estão a sensibilidade e a subjetividade, conceitos inerentes à condição humana. Atribuímos sentido àquilo que nos toca, seja de forma positiva ou negativa; àquilo que faz parte do nosso íntimo e – por que não dizer? – de nossa constituição enquanto sujeito, trazendo à tona sentimentos, emoções, inquietudes.

A História Oral me possibilitou adentrar a vida dos(as) professores(as) “P1”, “P2”, “P3” e “P4” levando na bagagem a sensibilidade e o rigor teórico (WEIDUSCHADT; FISCHER, 2009). As entrevistas, inicialmente tímidas, foram ganhando novos contornos a partir da escuta e do respeito às falas dos(as) entrevistados(as). Os relatos carregam a singularidade e o sentido atribuído às suas vivências. Para cada revelação, há um contexto, uma representação. Foi necessário, então, “[...] ir além daquilo que é dito, ver além daquilo que é mostrado [...]”. (PESAVENTO, 2008, p. 64).

Este estudo presentificou o momento histórico brasileiro dos anos de 1930 a 1960, pautados por práticas educativas alicerçadas nos ideais nacionalistas, os quais concebiam a ordem, a disciplina, o progresso e o civismo como os propulsores para uma Pátria unificada. Essa maneira de pensar influenciou fortemente o ensino deste período. Os resultados da pesquisa sinalizam que, apesar das trajetórias de formação distintas, as práticas educativas vivenciadas na posição de alunos(as) se

mostraram semelhantes e influenciaram as posturas assumidas em sala de aula, no momento em que “P1”, “P2”, “P3” e “P4” se tornaram professores(as). Nas representações do “ser professor(a)” traduziu-se o sentimento de perdas que ocorreram com o passar do tempo com relação à visão simbólica da docência. Ficou evidenciada também a importância da disciplina e do respeito à autoridade do professor nos diferentes momentos pedagógicos, marca central desta pesquisa.

As narrativas dos quatro docentes rememoram um tempo passado em que a disciplina escolar era considerada a engrenagem para o ensino. Ela definia os papéis dos atores e dos coadjuvantes, ou seja, do professor e do aluno. A disciplina vivenciada pelos sujeitos da pesquisa enquanto alunos(as) – organizadora, motivo de respeito, favorecedora do estudo – foi intensamente rememorada como elemento fundamental na escola e que precisa ser revigorada na educação contemporânea.

Por vários momentos, na condição de professores(as), ouvi-os pronunciar *outros tempos, outros tempos*. Os tempos, saudosamente representados pelos(as) docentes, retratam um período quando, devido ao contexto histórico e político, o respeito à autoridade do professor se fazia patente; sala de aula era lugar para se estudar e, de preferência, silenciosamente. A palavra “ordem” definia a realidade vivenciada. A sociedade conferia status à figura do mestre.

No entanto, quando o tema é a relação entre professor e aluno, todos(as) concordam que as marcas deixadas por seus professores foram determinantes no momento da docência. As marcas positivas foram perpetuadas; as negativas, repensadas; porém, ambas permanecem presentes em suas memórias.

Com relação as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) “P1”, “P2”, “P3” e “P4”, assumidas na posição de docentes, evidenciam que as mudanças efetivadas foram acontecendo no transcorrer da profissão docente, trazendo, no entanto, indícios dos fazeres vivenciados enquanto alunos(as).

Como consideração final, ousou afirmar que as narrativas da história de vida dos professores(as) “P1”, “P2”, “P3” e “P4” me forneceram indicadores para acreditar que as práticas educativas vivenciadas na condição de alunos(as) influenciaram e influenciam os seus fazeres pedagógicos de sala de aula no momento em que se tornaram professores(as).

É importante ressaltar que, a partir do momento em que esses(as) docentes concluíram o curso que os habilitaria a atuarem em sala de aula, a educação continuada se fez presente, seja na continuação dos estudos, na convivência com

os colegas, amigos, comunidade ou nos cursos de aperfeiçoamento. O olhar que cada um conferiu ao conceito de escola e de educação foi determinante, em minha opinião, no seu fazer pedagógico em sala de aula. A trama das vivências, respeitando cada sujeito, coloca-nos insistentemente diante do que Nóvoa (2007, p. 17) afirma: “[...] Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar.”

Lembro-me de uma frase que pronunciei logo no início desta pesquisa: Mas eles são tão diferentes... Hoje sei que essa diferença foi fundamental para compreender como os(as) entrevistados(as) se constituíram professores(as).

É chegada a hora de finalizar este estudo...

A convivência com os(as) professores(as) “P1”, “P2”, “P3” e “P4” extrapolou as fronteiras de pesquisador e pesquisado; ela estendeu-se ao âmbito da família, onde esposa e filhos(as) colaboraram com informações, fotografias, telefonemas, recados... Por vários momentos, as histórias de vida desses(as) docentes me fizeram refletir sobre o meu próprio papel enquanto professora. Com certeza eu já não sou a mesma pessoa que iniciou esta pesquisa... “P1” tinha toda a razão: [...] *Todos nós vamos sair diferentes daqui hoje.*

Desse modo, fica o desejo de continuar... O desejo de assumir novos desafios para possíveis pesquisas futuras, o estudo comparativo entre as histórias de vida dos(as) professores(as) e de seus alunos, as narrativas analisadas a partir da perspectiva de gênero, dos estudos étnicos; outras histórias de vida também podem ser narradas. Ficam, ainda, os temas da feminização do magistério em Bento Gonçalves, da educação e da relação familiar. Outro apontamento para uma futura investigação se refere ao estudo no Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira, o qual se destacou na formação de professores na cidade de Bento Gonçalves e região. Em todas as propostas de investigação existe a possibilidade de aprofundar o estudo sobre a formação docente em Bento Gonçalves, oportunizando o conhecimento do “[...] modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. (CHARTIER, 2002, p. 17).

OBRAS CONSULTADAS

1 – Livros e capítulos de livros:

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barretto (Org.). *A Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2007.

ARAUJO, José Carlos; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Org.). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAMPOS; Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. *Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusp, 2002.

COMENIUS; GOMES, Joaquim Ferreira. *Didactica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CUNHA, Marcus Vinícius da. *Democracia e educação: capítulos essenciais/John Dewey*. São Paulo: Ática, 2007.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 8. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

GONÇALVES, Andréa Lisly. *História & Gênero*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LE GOF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Tendência da pesquisa (auto)biográfica*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PAVIANI, Jayme. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. Caxias do Sul: Educs, 2009.

_____. *Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino*. 8. ed. Caxias do Sul: Educs, 2010.

SCHNEIDER, Regina Portella. *A instrução pública no Rio Grande do Sul. (1770-1889)*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1993.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *“Uma vez normalista, sempre normalista”: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935)*. Florianópolis: Insular, 2008.

TEODORO, Antônio (Org.). *Histórias (re)construídas: leituras e interpretações de processo educacionais*. São Paulo: Cortez, 2004.

VILLELA, Heloisa de Oliveira S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 95-134.

2 – Artigos publicados em periódicos:

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2009.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100013>. Acesso em: 9 dez. 2010.

FARIA FILHO; Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2010.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Mulheres e homens em sindicato docente: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22510.pdf>>. Acesso em: 9 dez.2010.

SOUZA, Cynthia Pereira de et al. *Memória e autobiografia*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 2, maio/jun./jul./ago. 1996. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde02/rbde02_07_cynthia_denice_maria_e_belmira.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun./jul./ago. de 2003. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2010.

VILLELA, Heloisa de Oliveira S.. *Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX*. s.d. Disponível em:
<www.anped.org.br/reunioes/26/.../heloisadeoliveirasvillela.rtf>. Acesso em: 9 dez. 2010.

REFERÊNCIAS

1 – Livros e capítulos de livros:

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2000.
- ALBERTI, Verena. Fontes orais: história dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. O Medo. In: _____. *A rosa do povo*. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 25-28.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BENCOSTTA, Marcus L. A. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 68-76. v. III.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNANDEZ, Manuel. Que es narrativa? In: _____. *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla, 2001. p. 17-51.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. A educação e o sentido do humano. In: *Educação, ética e epistemologia* – Congresso Internacional: Filosofia, Educação e Cultura, 1., 2004, set. 15-17, Caxias do Sul, RS. KUIAVA, Evaldo Antônio; PAVIANI, Jayme. *Anais...* Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2005. p. 127-137.
- BRASIL. Lei 9.394/96, de 20/12/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Editora do Brasil S/A, 1996.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.
- CANDAU, Vera M. F. (Org.). *A didática em questão*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CAPRARA, Bernardete Schiavo; LUCHESE, Terciane Ângela. *Da Colônia Dona Isabel ao Município de Bento Gonçalves: 1875 a 1930*. Bento Gonçalves: Visograf; Porto Alegre: Corag, 2005.
- CARDOSO, Sergio Ricardo Pereira; LUCHESE, Terciane Ângela. De Grupo Escolar a Instituto Educacional: histórias e trajetórias da Escola Normal Cecília Meireles. In: TAMABARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (Org.). *Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul*. Pelotas: Ed. da UFPel, 2009, p. 119-143. v. 3.
- CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 225-251.
- CASTELLANI, Lino Filho. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002 .

_____. Epílogo. As práticas da história. In: _____. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 161-186.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-213.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed., 4ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. p. 19 e 292.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso: retrato histórico de uma polêmica. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; NETO, Wenceslau Gonçalves (Org.). *Estado, igreja e educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 11-50.

D'ARAUJO, Maria Celina Soares. *O Estado Novo*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.

DE BONI, Luís A. O catolicismo da imigração: do triunfo à crise. In: DACANAL, José H. *RS: imigração & colonização*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980. p. 234-255.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Lisboa: Vega, [19..].

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 2003.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução de Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994. v. 1.

FARIA FILHO; Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA Filho, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 135-150.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Apresentação. In: _____. (Coord.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. vii-xxv.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.

FONSECA. Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

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

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

_____. *A ordem do discurso*. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. *Microfísica do poder*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, Marcos Cezar; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

FULLAT, Octavi. *Filosofias da educação*. Trad. de Roque Zimmermann. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil: (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1994.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2007. p. 63-78.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 9-20.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manuel de Mello. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p. 605.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1989.

KREUTZ, Lúcio. A educação dos imigrantes no Brasil. In: FARIA Filho, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 347-370.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 35-86.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo José da (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 83-107.

_____. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Barbara et al. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 77-83.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na História Oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos & abusos da história oral*. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 15-25.

MOITA; Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2007. p. 111-140.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

_____. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatany. *História do Rio Grande do Sul*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

_____. *História & história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

QUADROS, Claudemir. *As brizoletas cobrindo o Rio Grande: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963)*. Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2003.

RODRIGUES, Nadir Bonini. *Colégio Nossa S^a Aparecida – 60 anos de educação*. Porto Alegre, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

SCHELBAUER, Analete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. v. II, p. 132-149.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2. ed. Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1992. p. 63-95.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castello Branco (1930-1964)*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

STUMPF, Jussara Marchioro. Determinações históricas da Educação Física escolar. In: _____. et al. *Linguagem: formas e usos*. Caxias do Sul: UCS, 2007. p. 109-118.

TAMBARA, Elomar. Escolas formadoras de professores de séries iniciais no Rio Grande do Sul: notas introdutórias. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (Org.). *Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul*. Pelotas: UFPel, 2008. v. 1, p. 13 -39.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método do Ensino Intuitivo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL; Diana. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

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

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

2 – Artigos publicados em periódicos:

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS/Faced, v. 20, n. 2, 1995. p. 133-184.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200011>. Acesso em: 6 jan.2011.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 1994. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/Documentos/historia_hoje_roger_chartier.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2010.

_____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 9 dez. 2010.

CORSETTI, Berenice. *Política e educação organizacional no Rio Grande do Sul (1889/1930) – A escola pública, a formação de professores e o controle disciplinar*. s.d. (p.1). Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pedfs/tema3/0379.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2010.

FRAGO. Antonio Viñao. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, set./out./nov./dez. 1995. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde0/rbde0_06_antonio%20vinao_frago.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun./jul./ago. 2003, n. 23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2010.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 2, 2005. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS: Faced, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA; Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 65-66, ago. 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf>. Acesso em: 18 maio 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a05n126.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2010.

3 – Dissertações e Teses:

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Memórias da rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CAPRARA, Bernardete Schiavo. *Ensinar em Português na escola de italianos: o processo de nacionalização do ensino em Bento Gonçalves*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Porto Alegre: PUCRS, 2003.

GIUGNO, Jane Lourdes Dal Pai. *Desvelando a mediação em sala de aula: uma análise sob as perspectivas de Vygotski e Feuerstein*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – São Leopoldo: Unisinos, 2007.

PERES, Eliane Teresinha. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2000.

WEITZEL, Denise Gabriel. *Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2002. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/dgwitzel.pdf>>. Acesso em: 1º out. 2010.

4 – Artigos publicados em Anais de Eventos:

XERRI, Eliana Gasparini. Uma tradição familiar: a docência. In: Encontro Sul Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, 15, 2009, Caxias do Sul. *CD ROOM*. São Leopoldo: Ed. Casa Leiria, 2009.

5 – Documentos pesquisados no Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves:

Documento n. 79 A, de 21 de dezembro de 1909. Protocolo de Ofícios 1906 a 1918 – Livro 3.

Documento n. 11, em 23 de janeiro de 1923. Retirado do Jornal A Federação, órgão do Partido Republicano. Porto Alegre, segunda-feira, 31 de maio de 1909. N. 124 – Ano XXVI. Atos do Governo.

Ato n. 189, de 29 de maio de 1928.

Atas de Exames e Termos de Inspeção (1925-1950), 5ª aula municipal, Linha Leopoldina, n. 26, distrito de Bento Gonçalves.

Livro de Atas de Exames e Termos de Inspeção na 20ª aula municipal, sita à Estrada Geral Olhos D'Água, n. 61, 1º distrito deste município.

Regimento interno das escolas do município de Bento Gonçalves, aprovado pelo Decreto n. 18, de 20 de novembro de 1941.

6 – Documentos pesquisados no Arquivo Histórico do Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira:

Histórico do Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira.

Revista AVANTE, Ano VII, setembro de 1965, p. 3.

7 – Documento pesquisado no Arquivo Histórico do Colégio Marista Aparecida:

Histórico do Colégio Marista Aparecida.

8 – Documento pesquisado no Arquivo Histórico da Universidade de Caxias do Sul, Campus Universitário da Região dos Vinhedos:

Histórico da Fundação Educacional da Região dos Vinhedos.

9 – Documentos pesquisados no Arquivo Histórico da Escola Estadual de Ensino Fundamental General Bento Gonçalves da Silva:

Atas de Exame 1937-1967: Catecismo, Colégio Elementar General Bento Gonçalves da Silva – 14 de dezembro de 1938, p. 11-17-18.

Ata de encerramento do ano letivo do Colégio Elementar General Bento Gonçalves da Silva, 16 de dezembro de 1939.

7 – Relatórios:

Relatório apresentado ao general interventor federal, Dr. José Antonio Flores da Cunha, pelo prefeito, tenente-coronel Arlindo Franklin Barboza, referente ao ano de 1932. Porto Alegre, A Federação, 1933.

Relatório apresentado ao general interventor federal, Dr. José Antonio Flores da Cunha, pelo prefeito, tenente-coronel Arlindo Franklin Barboza, referente ao Anno [sic] de 1934. Porto Alegre, A Federação, 1935.

Relatório apresentado ao Dr. Getúlio Dorneles Vargas pelo general Osvaldo Cordeiro de Farias, interventor federal no Estado do Rio Grande do Sul, durante o período de 1938 a 1943. Códice A.7.36.

8 – Outros

Jornal SerraNossa. Bento Gonçalves, 30 de abril de 2010.

9 – Internet

ANTÔNIO Prado. Disponível em: <www.antonioprado.com.br>. Acesso em: 08 dez. 2010.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>>. Acesso em: 8 maio 2010.

DEFENDER-Defesa Civil do Patrimônio Histórico. Disponível em: <www.defender.org.br/rs-restauro-preserva-predio-de-escola-rural-em-osorio/>. Acesso em: 15 out. 2010.

JORNAL Tuiuty: Disponível em: <<http://jornaltuiuty.com.br/noticia.php?id=737>>. Acesso em: 26 out. 2010.

LUSO-Poemas. Disponível em: <www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?> Acesso em: 28 out. 2010.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 6 maio 2010.

MARISTA. Disponível em: <<http://www.maristas.org.br/colegios/page.asp?cod=11>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

PARÓQUIA Santo Antônio. Disponível em: <www.paroquiasantoantoniobg.com.br>. Acesso em: 1º out. 2010.

PORTAL de Lagoa Vermelha. Disponível em: <<http://www.lagoavermelha.rs.gov.br/2010/a-cidade/localizacao/>>. Acesso em: 2 mar. 2011.

PREFEITURA Municipal de André da Rocha. Disponível em: <pmandredarocha.com.br>. Acesso em: 20 dez. 2010.

PREFEITURA Municipal de Bento Gonçalves. Disponível em: <www.bentogoncalves.rs.gov.br>. Acesso em: 6 jun. 2010.

PREFEITURA Municipal de Carlos Barbosa. Disponível em: <www.carlosbarbosa.rs.gov.br>. Acesso em: 1º out. 2010.

PREFEITURA Municipal de Casca. Disponível em: <<http://www.pmcasca.com.br/>>. Acesso em: 13 set. 2010.

PREFEITURA Municipal de Estrela. Disponível em: <<http://www.estrela-rs.com.br/>>. Acesso em: 13 set. 2010.

PREFEITURA Municipal de Farroupilha. Disponível em: <http://www.farroupilha.rs.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1&Itemid=3>. Acesso em: 10 jan. 2011.

PREFEITURA Municipal de Garibaldi. Disponível em: <www.garibaldi.rs.gov.br>. Acesso em: 1º out. 2010.

PREFEITURA Municipal de Guaporé. Disponível em: <<http://www.guapore.rs.gov.br/?c=guapore.php>>. Acesso em: 2 mar. 2011.

PREFEITURA Municipal de São Leopoldo. Disponível em: <www.saoleopoldo.rs.gov.br>. Acesso em: 1º out. 2010.

PREFEITURA Municipal de Monte Belo do Sul. Disponível em: <<http://www.montebelodosul.rs.gov.br/historia>>. Acesso em: 13 set. 2010.

PREFEITURA Municipal de Passo Fundo. Disponível em: <<http://www.pmpf.rs.gov.br/secao.php?p=1216&a=3&pm=158>>. Acesso em: 2 mar. 2011.

PREFEITURA Municipal de Protásio Alves. Disponível em: <www.pmpprotasio.com.br>. Acesso em: 10 set. 2010.

PREFEITURA Municipal de Sananduva. Disponível em: <www.sananduvars.com.br>. Acesso em: 20 dez. 2010.

PREFEITURA Municipal de Vacaria. Disponível em: <www.prefeituradevacaria.com.br>. Acesso em: 4 jan. 2011.

PREFEITURA Municipal de Viamão. Disponível em: <www.viamao.rs.gov.br>. Acesso em: 8 dez. 2010.

RELEITURAS: resumo biográfico e bibliográfico. Disponível em: <http://www.releituras.com/drummond_bio.asp>. Acesso em: 9 jul. 2010.

<http://www.brasilchannel.com.br/municipios/mostrar_municipio.asp?nome=NovaPrata&uf=RS&tipo=dados+gerais>. Acesso em: 4 mar. 2011.

<www.tecelagemanual.com.br/paginal4.htm>. Acesso em: 4 out. 2010.

APÊNDICE A**QUESTÕES NORTEADORAS PARA OS(AS) PROFESSORES(AS)
ENTREVISTADOS(AS)**

Nome:

Sexo: () Feminino () Masculino

Data de nascimento:/ /

Naturalidade:

Escolaridade:

Histórias de vida enquanto aluno(a):

- 1) Que memórias você tem presentes da escola que frequentou, enquanto aluno(a)? Quais eram as suas expectativas ao ir para a escola? Elas se concretizaram? Sim, não, quais as razões?
- 2) Como eram organizadas as etapas de ensino (primário, colegial, 1º Grau, Ensino Fundamental, etc.)?
- 3) Como você se via enquanto aluno(a)?
- 4) Qual o perfil de professor presente nessa época?
- 5) Como era a relação professor-aluno? E a relação professor-diretor ou aluno-diretor?
- 6) Como era a relação escola e família?
- 7) Em que local da sala de aula o professor ficava?
- 8) Como era feita a avaliação?

- 9) A que disciplinas ou matérias era dada maior ênfase?
- 10) Como era a disposição das classes e dos alunos – meninos e meninas?
- 11) Como o professor mantinha a disciplina na sala de aula?
- 12) Quais os recursos usados pelo(a) professor(a) para ensinar?
- 13) Qual(is) o(s) material(is) escolar(es) usado(s) nas aulas?
- 14) Existia uma rotina diária na sala de aula? Como era?
- 15) Como era a disposição do mobiliário escolar?
- 16) Relembrando o seu tempo de aluno(a), qual(is) a(s) lembrança(s) que mais o(a) marcaram?
- 17) Houve algum professor que marcou sua trajetória de vida escolar? Como?
- 18) Qual a razão da busca pela docência?
- 19) Se pudesse definir o seu conceito de educação nesta época, o que diria?

Histórias de vida enquanto professor(a):

- 1) Qual a sua formação?

- 2) Onde e em que ano começou a atuar como docente?
- 3) Como foi o início de sua carreira como docente?
- 4) Da passagem de aluno(a) para professor(a):
 - 4.1 Quais as mudanças ou permanências com relação ao ensinar e ao aprender?
 - 4.2 Deparou-se com situações nas quais tomou atitudes/agiu semelhantes às atitudes/ações que seus professores tiveram consigo, enquanto aluno(a)?
- 5) Quanto tempo atua ou atuou no magistério?
- 6) É concursado(a)?
- 7) Com quais níveis de ensino mais se identificou?
- 8) Enquanto profissional da educação, como você se vê hoje, com relação a sua formação escolar?
- 9) Se houve mudança, o que a provocou?
- 10) Se pudesse, hoje, definir o seu conceito de educação, o que diria?