

**IDENTIDADE E MEMÓRIA DOCENTE: UMA PERSPECTIVA
DE RESSIGNIFICAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL NO ALTO
URUGUAI (COREDE NORTE)**

**IDENTITY AND TEACHING MEMORY: A PERSPECTIVE OF
SOCIAL AND HISTORICAL RE-DEFINING IN ALTO
URUGUAI REGION (COREDE NORTE)**

Thaís Janaina Wenczenovicz*
Ana Laura Ferreira Saab**

RESUMO:

Guardar documentos e memórias que marcam e simbolizam momentos da trajetória de vidas é comum entre as pessoas. Alguns necessitam guardar todo tipo de documento, para outros, apenas aqueles que estiveram presentes em momentos marcantes é suficiente. Observando-os de longe podem ser apenas “papéis velhos”, mas para aqueles que os enxergam com um olhar de pesquisador são fontes de pesquisa, oportunizando não apenas conhecer o possuidor de tais documentos, mas também os costumes, cultura e hábitos da época em estudo. Acrescido às fontes documentais, é de suma importância a guarda e preservação da memória através do uso da metodologia de História Oral. Com isso, propusemo-nos a desenvolver atividades de busca, análise e ressignificação da memória de docentes que atuaram na área rural no período de 1950-1980 no Corede Norte/RS, a fim de coletar depoimentos orais de docentes que atuaram na Escola Básica, deixando suas memórias em registro.

Palavras-chave: Docente; História Oral; Identidade; Memória.

ABSTRACT:

Saving documents and memories that mark and symbolize moments of the trajectory of lives is a common activity. Some people feel the need to keep every type of document; to others, it is enough to save only documents from meaningful moments. From an outsider point of view, documents may be considered just "old papers", but for those who see them from a researcher's perspective, they are research sources that allow knowing not only the documents, but also customs, culture and habits of the time under study. In addition, to documentary sources, the preservation of memory through Oral History methodology is of paramount importance. Therefore, we proposed to develop search activities, analysis and re-signification of teachers' memory who worked in rural areas from 1950-1980 in Corede Norte / RS in order to collect oral testimonies of teachers who worked in the Basic School therefore saving their memories.

Keywords: Teacher; Oral History; Identity; Memory.

* Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Erechim - RS, Brasil. E-mail: t.wencze@terra.com.br

** Aluna de Graduação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Erechim - RS, Brasil. E-mail: aninhafsaab@hotmail.com

Introdução

Em geral, as pessoas guardam documentos que testificam momentos de suas vidas, suas relações, seus interesses e costumes no decorrer de sua cotidianidade e trajetória. Estes registros podem ser diários, fotos, passagens, cartas, poemas, bilhetes; e de igual maneira, isto ocorre na memória, por meio de fragmentos de episódios vividos quando guardados no consciente, mas ao passar dos anos eles vão se esvaindo, se perdendo, quando não são devidamente conservados, assim como as lembranças palpáveis.

Nessa assertiva e diante da importância de preservação e reconhecimento desses documentos, tanto os tangíveis quanto intangíveis, este estudo busca, por meio do uso de metodologia oral temática, efetivar movimentos de guarda, conservação e ressignificação da memória de docentes que atuaram na área rural (Educação no Campo) no período de 1950-1980, na região do Corede Norte/RS, a fim de coletar depoimentos orais, através de entrevistas, de docentes que atuaram nos níveis de Escola Básica, para deixar as suas memórias em registro.

O devido projeto está assentado em Edital de incentivo às ações de Extensão junto à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, com aporte financeiro (Bolsas) no decorrer dos anos de 2014 e 2015, estendendo-se para ações de Pesquisa no ano de 2016 e 2017, por meio do Edital INICIE/UERGS - INICIE-AAF/UERGS - INOVATEC/UERGS - PROBIC/PROBITI-FAPERGS - PIBIC/PIBIC-AF/PIBITI-CNPq, Edital PROPPG nº 13/2016.

1. A memória e o professor

A memória, em si, tem se tornado uma valiosa fonte de pesquisa, e as produções neste ramo vêm crescendo consideravelmente, pois ela traz uma parte do passado que não foi registrada através de fotos ou outros meios de guarda, uma vez que esses momentos foram apenas vividos; assim, não deve mais ser tratada como um processo limitado de lembrar fatos já ocorridos, mas, sim, como uma coluna do fazer histórico, trazendo referências de diferentes grupos sociais. Com isso, vem se descobrindo outro ponto de vista, uma nova forma de olhar para as vivências e memórias do construto histórico.

Os professores, em sua maioria, falam pouco sobre si mesmos e suas experiências, especialmente dentro do âmbito escolar e do lugar social que ocupam. Segundo Bosi (1994, p.68), falar sobre si mesmo e do tempo vivido tem grande importância, pois a narração da própria vida é o testemunho mais eloquente, é como o indivíduo recorda dos acontecimentos, é a sua memória.

Então, para adentrar na memória do depoente, é preciso que o entrevistador faça um exercício de troca de saberes e reconhecimento de sua atuação social. Este processo, por vezes, está imerso em um universo de contradições enquanto memória, em face de que, por um lado, é calcado em um discurso teórico que não se efetiva na prática; e, por outro, em uma prática frutífera vinculada essencialmente em vivências intra e

interpessoais do contexto escolar e educativo, em certo contexto sociocultural.

Segundo Viñao (2000, p.83), a memória não é um espelho fiel do passado, mas um filtro, e o que sai deste filtro nunca será a realidade, é sempre uma recriação da realidade, é a interpretação que o indivíduo faz, podendo ser consciente ou inconscientemente. De igual maneira, Nora (1993, p.9) considera a memória como a vida sendo carregada por grupos vivos e, com isso, ela está sempre em mudança, aberta ao esquecimento e lembranças, vulneráveis a manipulações, deformações sucessivas e de repentina revitalização. Dessa forma, os depoimentos permitem observar os acontecimentos cotidianos, como conflitos, mudanças nas práticas pedagógicas, nos locais de trabalho e nas relações com empregadores e gestores.

Percebe-se, assim, que a memória não tem o objetivo de estabelecer o passado como de fato ocorreu, ela traz juntamente emoções, conhecimentos e percepções individuais. Isso demonstra, então, que a memória por si só não agrega tanto quanto o conjunto, quando tomada juntamente com os documentos pessoais que cada indivíduo guarda ao passar dos anos. Assim, ela se torna uma fonte de pesquisa ampla, abrangendo diversos grupos sociais.

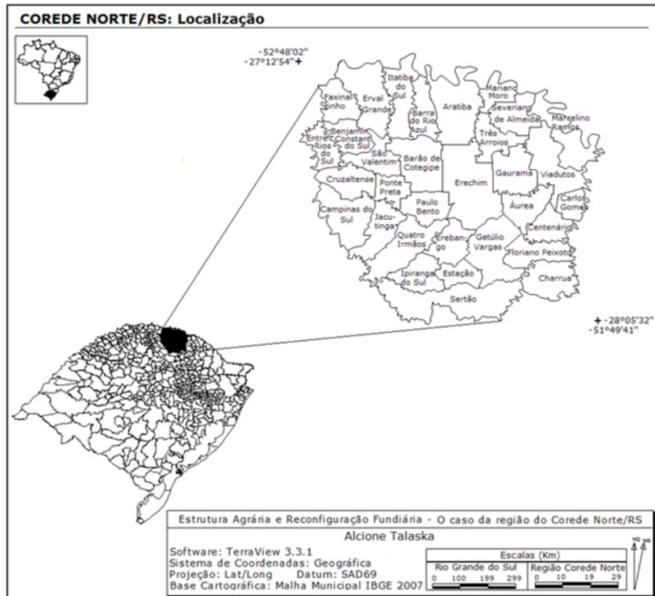
2. Sobre o Grupo em estudo e o procedimento metodológico

A metodologia de História Oral consiste na realização de entrevistas gravadas/voz e imagem, com pessoas que podem testemunhar acontecimentos, modos de vida e outros aspectos da história. Foi impulsionada no início nos anos 1950, após a invenção do gravador.

Primeiramente, marcou presença nos Estados Unidos, na Europa e no México, e logo se expandiu para outros lugares. Inicialmente utilizada por historiadores, antropólogos, cientistas políticos, sociólogos, dentre outras áreas, foi tomando acentos nas demais áreas do conhecimento. Entretanto, sua chegada ao Brasil se deu em 1970, momento no qual foram criadas associações e programas para oficializá-la. Atualmente, é significativo o número de publicações em forma de livros, revistas e artigos sobre a história oral e com o uso desta metodologia em praticamente todos os continentes. Há muitos temas e temáticas de pesquisas que usam o relato do passado por meio da memória e vivências individuais e coletivas, como um instrumento de estudo ou para dar voz e visibilidade a categorias sociais alijadas do processo de inserção na teia social.

A região deste estudo foi o norte do Estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente os municípios abrangidos pelo Conselho Regional de Desenvolvimento Norte (COREDE Norte). Segundo a Fundação de Economia e Estatística (FEE), a região possui uma população de 227.833 habitantes, em uma área de 6364,2 Km², como apresentado na imagem a seguir, o mapa com a localização da região (COREDE Norte, 2017).

Figura 1: Delimitação geográfica COREDE Norte/Rio Grande do Sul.



Fonte: Corede Norte do RS, 2017. Disponível em: <https://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/coredes/detalhe/coredenorte>

A cidade sede deste Conselho localiza-se no município de Erechim, que na década de 1970 sofreu um expressivo processo de êxodo rural e desterritorialização, devido à grande industrialização estimulada por políticas públicas regionais e estaduais. É sabido que o processo de desterritorialização das regiões brasileiras está conectado com a crescente transformação da agropecuária e da sociedade como um todo nos últimos 50 anos. É notório, o país passou de perspectiva eminentemente rural e agrícola para outra, predominantemente urbana e industrial, em que a problemática fundiária do país não foi tocada, e não cremos que isso será realizada em curto prazo, contudo, a produção de alimentos dá indícios de que foi equacionada.

Para tanto, basta analisar os dados censitários desde a década de 1950 até 2010, pois, no período, foram mais de 51 milhões de habitantes sistematicamente desenraizados das regiões rurais para os centros urbanos (IBGE, 2010), o que cumpriu, desse modo, o enunciado de Lewis (1954), para o qual o segmento rural e outros espaços sociais fragilizados, e vivendo em regime de subsistência, poderiam suprir as necessidades de mão de obra do setor industrial (e de outros). A oferta de trabalho, na visão de Lewis, a mão de obra excedente, precária ou desempregada, seria atraída pela possibilidade de gerar renda mais elevada do que a renda rural (e que de fato ocorreu), mesmo que a renda auferida fosse restrita a cobrir o mínimo da subsistência e da reprodução social necessária à manutenção desse numeroso “exército de reserva”.

Por consequência, as legislações e a ação dos gestores por meio das Secretarias Municipais de Educação optaram e impuseram em outros espaços a nucleação das escolas que eram consideradas rurais. Devido ao grande número de alunos que migraram para as escolas urbanas, sucedeu-se o fechamento de inúmeras escolas do campo. Com o encerramento das atividades destes espaços escolares e educativos, perderam-se também memórias locais como, escolas, capelas, centros comunitários e vivências deixando sociedades inteiras em abandono.

Assim, selecionaram-se depoentes que atuaram diretamente ou indiretamente com escolas rurais no período de 1950-1980. A seguir, o Quadro 1 mostra nome, naturalidade, idade, escolaridade e local de atuação dos já entrevistados.

Quadro 1: Dados dos depoentes.

Nome	Naturalidade	Idade	Escolaridade	Local de atuação (Municípios)
Carolina Sostizzo	Gaurama/RS	67	Magistério	Áurea, Gaurama.
Eduardo Szykaruk	Erechim/RS	76	Licenciatura em Estudos Sociais e Especialização em Psicologia Piagetiana	Mariano Moro, Erechim.
Helena Terres Bonorino	Itaqui/RS	69	Magistério	Erechim.
Ivone Maria Dassi	-	-	Magistério, contabilidade	Getúlio Vargas.
Liane Maria Schosler Crestani	Erechim/RS	75	Magistério, curso de Artes Práticas, Economia Doméstica e Gerontologia	Sananduva e Erechim.
Marlei Maria Fatima Turski	Getúlio Vargas/RS	58	Magistério, Pedagogia, Pós graduada em Psicopedagogia.	Getúlio Vargas.
Noeli Fatima do Prado	São José do Ouro/RS	55	Magistério	Santo Expedito do Sul, Sananduva.
Norma Rosso Gritti	Severiano de Almeida/RS	86	Magistério	Marcelino Ramos.
Ondina Maria Paiva	Guaporé/RS	86	Magistério	Santa Helena, Rodeio/SC, Rondonópolis/MT, Machadinho.
Raul Rossi	Farroupilha/RS	79	Bacharel e Licenciado em Filosofia	Ijuí, Bom Jesus e Erechim.

Fonte: Tabela organizada pelas autoras com dados obtidos nas entrevistas.

Após a realização das entrevistas - gravadas em áudio, as mesmas passaram por três transcrições. A primeira é idêntica ao áudio, respeitando os ruídos e sons externos, todos registrados; na segunda ocorre a correção ortográfica e a retirada dos sons externos - após realizada esta transcrição apresenta-se ao depoente, se for solicitado alguma alteração, então ocorre a terceira transcrição, com as mudanças solicitadas pelos depoentes¹.

Ao analisar os depoimentos, encontram-se fatores comuns, como, por exemplo, a satisfação e realização na profissão. Segundo a depoente Liane Maria Schosler Crestani, mesmo com problemas, ela lembra com nostalgia sua atuação : “O amor que a gente sente fica, mesmo com problemas que hoje em dia tem, a gente lembra com saudades”. Ela faz essa declaração ao mostrar um caderno que guarda de uma aluna do início de sua carreira, e ao olhar para este caderno ela afirma que o amor continua até hoje². De igual maneira, a professora Helena Terres Bonorino, ao ser questionada qual profissão escolheria se não o magistério, afirma “nenhuma, porque eu me realizei como professora”. Este é um dos pontos que encontramos nos demais docentes, a paixão pela área de atuação, e a satisfação pessoal³.

Outro ponto são as trocas de conhecimento que ocorrem, não unicamente entre aluno e professor, mas também com os familiares e a sociedade, como afirma a Carolina Sostizzo em seu depoimento: “[...] o ensinar

e o aprender, ninguém aprende sozinho e ninguém ensina sozinho, é uma reciprocidade, convivência com os pais, sociedade e autoridades. Os docentes pedem o apoio dos governantes, não apenas na época de estudo, mas até a atualidade"⁴.

Já a depoente Noeli Fatima do Prado afirma: "Eu gostaria que os governantes fossem mais humanos com os professores, porque o professor é o profissional mais importante que existe no mundo". Esses aspectos estão presentes em grande parte das entrevistas, esta busca pelo reconhecimento e valorização é uma luta constante, e que os depoentes, mesmo já aposentados, buscam para os futuros profissionais⁵.

Sobre a motivação que os levaram a escolher esta carreira/profissão, as análises das entrevistas permitiram concluir que são diversas e variadas. Porém, as mais citadas foram: abertura para outros espaços de emprego, vocação – entende-se como 'ensinar é um dom', reconhecimento social e incentivo familiar, onde algum familiar já estava nesta profissão. Neste último aspecto, a depoente educadora Noeli, quando questionada qual foi a motivação que a levou a esta escolha, afirma:

Foi o meu pai. Ele era professor de matemática, primeiro era professor de primeira a quinta série, depois ele foi diretor por vinte e cinco anos, eu o via trabalhar e comecei gostar". Sabia que as coisas poderiam ser mais difíceis do que era no tempo de nosso pai, mas achei que seria uma boa professora [...] (PRADO, 2016)

De maneira semelhante aconteceu com a docente Norma Rosso Gritti, que afirma: "eu sempre gostei de criança, e sempre pensava em ter uma profissão [...] em uma conversa com meu primo, ele me pediu se eu queria ser professora, e assim iniciei minha vida de professora". Seu primo era professor no interior de Marcelino Ramos/RS e essa foi a sua motivação. Outros aconteceram pela falta de opção da época, mas que se tivesse que escolher hoje, optaria pela mesma área.⁶

Ao ser questionada sobre quais seriam os pontos positivos e negativos da sua época de atuação, a professora Carolina Sostizzo afirma que, como pontos positivos: "aprendizagem dos alunos e também a minha, pois a gente sempre aprende com a convivência, alegria em fazer e estar em constante atividade." Como pontos negativos:

[...] tudo era mais difícil, pois tínhamos péssimas estradas, não tínhamos transporte, nem sempre tínhamos um mimeógrafo para passar algo concreto para as crianças, no primeiro grau as provas de fim de ano vinham elaboradas e lacradas, só eram abertas na frente dos alunos e quando faltava alguma prova o que fazer? Era um dilema, quantas vezes a gente tinha que pagar uma corrida para buscar uma prova até a sede, se deslocar da própria escola, mudar o dia da prova para ir buscar aquela que faltava [...] pausa [...] isso era uma dificuldade muito grande. (SOSTIZZO, 2016)

A professora Marlei indica como favorável a atuação na docência e positiva a escolha laboral, bem como o reconhecimento dos alunos. Deixar marcas na vida deles de alguma maneira é algo muito bom e compensatório. Como ponto negativo, ela indica a desvalorização por parte do governo e a falta de incentivo para o ingresso nesta profissão,

[...] dar aulas desgasta muito. Tem alunos bons e educados e outros sem o menor comprometimento. Também tem a violência. No passado era menor, mas hoje eu não sei como os professores fazem para dar conta deste problema [...] a fase que os professores estão passando hoje é pior do que em sua época de atuação.⁷

No que diz respeito à estrutura física das escolas, há concordância por parte dos depoentes que há uma melhoria - escolas mais modernas e com melhores equipamentos após o ano de 2000 em comparação aos anos aos quais atuaram. Para a educadora Carolina Sostizzo, em sua época:

[...] a estrutura era razoável. Ruim para uns boa para outros. Na minha escola tinha uma sala de aula, um depósito e uma pequena área coberta. Tinha também um fogareiro para fazer a merenda que era na sala de aula mesmo. [...] no havia dois espaços: um lugar para guardar a merenda e outro para o material de limpeza e panelas. As crianças traziam suas canecas para fazer o lanche, o banheiro era lá fora, aquela antiga chamada 'patente' feita de tabuas e uma fossa [...]. (SOSTIZZO, 2016)

Nas palavras da professora Helena Terres, constata-se:

A estrutura física sempre foi um problema. Não havia funcionários para ajudar o professor. Éramos nós que cuidávamos da escola para ela não se deteriorar, pois sabíamos que era difícil vir verbas para manutenção, ou nos conformávamos com o fato de que tínhamos dificuldades e fazíamos alguma coisa ou a escola iria cair! Estes tempos fui a uma antiga escola, e a quadra ainda não estava coberta [...] quando construíram a escola, logo ela já apresentou problemas com goteira, e tivemos que trocar todo o forro e o telhado. Há um tempo atrás fui convidada para participar de uma gincana nesta escola, e ela continua igual, quadro de giz, poucos livros e as classes são as mesmas. Mudou muito pouco, muito pouco mesmo. (BONORINO, 2016)

Costumeiramente, a função e rotina do professor nas escolas rurais era composta de diversas ações e atividades, como: a elaboração da alimentação intermediária (lanche/merenda), a higienização dos espaços escolares (limpeza de salas de aula e demais espaços de uso coletivo), organização dos espaços estruturais complementares (hortas, pomares, jardim, etc.) e ensino. A depoente Marlei Maria Fatima Turski também menciona aspectos sobre sua atuação na primeira escola rural de atuação.

[...] eu tinha quatro turmas para atender, tinha alunos com mais idade do que eu [...] na época eu tinha quinze anos e tinha alunos com dezesseis e dezessete anos. O desafio era grande. Eu tinha que fazer a merenda e todas as atividades da escola. Tudo era de responsabilidade do professor: desde atender os pais até limpar e replantar as flores no jardim da escola. Era muito trabalho e às vezes fazíamos mais as coisas de organização que dar aulas [...]. (TURSKI, 2016)

De igual forma, aborda a preceptora Noeli do Prado,

[...] eu fazia de tudo. Era merendeira, professora e limpava a escola também. Fazia tudo, e eram poucas professoras, era duas ou três no máximo. Cada uma cuidava da sua sala de aula para limpar. E as vezes tinha apenas uma professora para todas as tarefas e séries [...] não era fácil, mas se dava um jeito! (PRADO, 2016)

Essa é uma diferença quando comparadas com as escolas atuais, onde há um maior número de

trabalhadores e com funções predefinidas. Outra questão centra-se na atuação docente no quesito classes multisseriadas. Costumeiramente, as escolas multisseriadas marcaram presença na zona rural do País, estando localizadas sobretudo em áreas rurais, de difícil acesso, em face que algumas escolas têm um número pequeno de matrículas e a mudança para outras escolas nem sempre é possível, por conta da distância ou do difícil acesso.

Importante sinalizar que a baixa densidade populacional na zona rural, a carência de professores e as dificuldades de locomoção são alguns dos fatores que motivaram a criação das classes multisseriadas. Além desses fatores, a formação básica dos docentes que atuavam nestas regiões apresentava-se mais frágil que as da área urbana. Raras foram as ações e os programas de incentivo enquanto formação complementar e continuada aos professores oferecidas a este público nestas regiões.

Dados de 2017 do Ministério da Educação (MEC) mostram que metade dos professores que atuam no Ensino Médio nas escolas das zonas rurais do Brasil não possuem a formação mínima exigida pela legislação. Isso significa que 50% não têm licenciatura na disciplina que ensinam, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Quando se observa a zona urbana, a taxa de docentes dessas etapas de ensino que não possuem a formação obrigatória é de 38,4% (MEC/INEP, 2017).

Segundo a depoente, professora Noeli:

[...] era difícil para quem dava aulas no interior estudar e fazer cursos de atualização. Isso faria a diferença especialmente porque as aulas eram para vários alunos e séries diferenciadas. O professor precisa saber de mais técnicas. [...] em um ano, na mesma sala de aula, tinham os alunos de primeira e segunda série, assim precisei me adaptar e organizar da melhor forma como dar aulas. Nos outros anos fui abrindo outras fileiras de mesas e cadeiras para os alunos que passavam para outra série: 3ª, 4ª e 5ª. As vezes era um problema porque os alunos pequenos ficavam no mesmo espaço que os maiores e algumas atividades distraiam os demais. (PRADO, 2016)

Quanto à formação, a grande parte dos entrevistados conta que, inicialmente, não possuíam uma formação na área, estavam terminando o Ensino Fundamental ou Médio – Normal ou Magistério.⁸ Por este motivo, a necessidade e ausência de professores em diversas regiões eram significativas. Geralmente, a formação básica ocorria no decorrer da atuação de docente, foram estudando, concluindo o Ensino Superior e alguns chegaram à pós-graduação. A depoente Ondina Maria Piaia conta como foi o início de sua profissão:

[...] quando morava em Santa Helena, eu fiz a terceira série, e lá havia uma escola rural sem professores, e buscaram meu pai para que fosse eu a dar aula naquela escola, eu com o terceiro ano primário, e meu pai concordou com a ideia. Mas, me questionei como daria aulas tendo apenas o terceiro ano primário? Mesmo assim, assumi a responsabilidade da escola com trinta alunos, passava as aulas desde a primeira série até a quinta série, e, mesmo sabendo pouco, estava bem alfabetizada porque tive um bom professor. E assim eu segui, estudando, preparando aulas e dando aulas [...]⁹

É fato que, no Brasil, a formação inicial de professores pautada na racionalidade técnica configura-se como herança histórica que ganhou força a partir da Lei nº 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa concepção de formação defende, como pressuposto, a ideia de que a realidade de ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são, cabendo à escola ensiná-los segundo a tradição. Assim, valorizam-se as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes e o papel da escola resume-se ao ensino, responsabilizando o aluno pelo aprendizado (PIMENTA; LIMA, 2004).

Nesse cenário, assenta-se o fato de muitos professores do meio rural acostumarem-se a fazer parte de um círculo vicioso e perverso, em que são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como uma penalização e não como uma escolha, que não valoriza a sua qualificação profissional, que rebaixa a sua autoestima e sua confiança no futuro. Esses professores acabam por realizar um trabalho desinteressado, desqualificado e que não leva em consideração o contexto em que estão inseridos e os sujeitos que o constituem (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

O depoente Raul Rossi indica:

[...] quase todos os anos, fazíamos um curso de atualização. Convidávamos alguns professores, principalmente das faculdades, escolas superiores, e reuníamos em torno de uma semana para estudos, tudo de forma integrada. As vezes eram os professores que pediam os cursos, porque o governo geralmente esquecia de quem estava trabalhando no interior – nas Linhas e Comunidades. Quanto mais longe a escola da cidade mais difícil era para o professor buscar e obter formação [...]¹⁰

A docente Carolina complementa:

A cada mês a gente levava o boletim mensal com uma folha de presença dos alunos, e as notas mensais, sempre tinha umas três horas de aperfeiçoamento de todas as matérias com os professores da sede. Neste momento também ganhávamos alguns livros e polígrafos para ajudar nos estudos dos professores. Algumas coisas eram boas e outras muito fora da nossa realidade [...]. (SOSTIZZO, 2016)

Em relação aos livros didáticos utilizados na época de atuação, a professora Sostizzo apontou os seguintes: Alegria de Ler, Vamos Estudar, Moral Cívica. A depoente também assinala que, além da formação básica para atuar em sala de aula, havia o compromisso social do professor com a comunidade na qual estavam inseridos os alunos. Sabe-se que a escola é um espaço que reproduz a sociedade geral, mas, ao mesmo tempo, era capaz de resistir à lógica da urbanização dessa mesma sociedade. É nesse espaço que o professor desenvolvia, junto aos alunos, um papel contra-hegemônico, em favor da democracia e da emancipação dos educandos.

Já a professora Ondina diz,

No começo não usava livros, assim como hoje não deveriam existir livros, porque livro é um instrumento útil, mas depende dos seus critérios de uso. Na época usávamos caderno e quadro negro [...] na verdade nunca usei livros em minhas salas de aula. Alguns eram tão distantes da realidade de

meus alunos que achava melhor nem usar aqueles livros.¹¹ (PIAIA, 2016)

É oportuno citar que o livro didático é um objeto cultural contraditório que gerou intensas críticas de muitos setores, entretanto, é comum considerá-lo como um instrumento fundamental no processo de escolarização por diversos segmentos do contexto educacional. No caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo.

Em relação às metodologias utilizadas, a maioria dos depoentes assinalou a busca pela praticidade, em face da exígua formação básica do docente e a dificuldade de obterem materiais didáticos. Importante dizer que as falas confluíram para os seguintes aspectos: a postura do professor em direção do processo de ensino-aprendizagem; no seu relacionamento com os alunos, na sua capacidade técnica de, primeiramente, escolher técnicas, recursos e materiais pedagógicos adequados para desenvolver os conteúdos escolhidos e, em segundo lugar, de organizar e estruturar conteúdos, levando em conta as dimensões culturais e psicossociais e culturais do coletivo.

Neste aspecto, a professora Noeli Fatima do Prado comenta:

Não havia materiais para as aulas vindas do governo, assim os próprios professores criavam jogos, brincadeiras e atividades para a aprendizagem de forma criativa, facilitando a percepção dos alunos. Muitas vezes faltava até imaginação e uma atividade realizada para uma série era utilizada para outras [...] às vezes o que eu planejava era tão interessante que outros alunos iam se integrando e se transformava em atividade para quase toda turma. (PRADO, 2016)

Carolina Sostizzo aborda a metodologia utilizada da seguinte forma:

Eu mesma fazia o meu material, principalmente na alfabetização, eu usava tampinhas de garrafas, recortava as sílabas e colava, e ensinava a ler e a escrever assim, eles montavam as sílabas, por exemplo, “casa”, o “ca” e o “sa”, e eles achavam, tinham várias tampinhas, tudo misturado, tinham que achar as sílabas, e assim eles aprendiam a ler, depois a escrever. O interessante era que quase toda atividade que eu oferecia aos alunos era bem recebida {pausa} ao contrário de hoje. Vejo professores com muita formação e pouca atenção por parte dos alunos em suas atividades diárias. Os tempos são outros! (SOSTIZZO, 2016)

Entendendo metodologia do ensino como um conjunto de princípios e/ou diretrizes acoplado à estratégia técnico-operacional, as opiniões dos depoentes indicam que esta serviria como matriz geral, a partir da qual diferentes professores produziram ordenações diferenciadas para efetivação do processo de ensino. Nem sempre ocorria a adaptação e a reelaboração da concepção de metodologia em contextos e práticas educativas particulares e específicas.

Segundo o Professor Eduardo Szykaruk,

[...] geralmente de manhã havia o costume de fazer a oração de entrada. Todos tinham que acompanhar a atividade [...] e também a oração da saída [...] tudo

era muito diferente porque nós tínhamos bastante apoio dos pais, a gente trabalhava muito com a educação envolvendo a família. A família dava total apoio à educação das crianças. No interior o ensino era mais voltado para a área agrícola a lida na roça. A gente sempre pensava em fixar este elemento na agricultura [...] então o professor tinha que ser bastante informado sobre esses dados.

Do tempo passado – antigamente [...] eu acho que a educação decaiu muito. Um dos motivos foram as reformas que teve na estrutura da Educação no Brasil. O professor tinha mais autoridade. O aluno aprendia mais naquela época. Ele tinha noção praticamente do mundo inteiro. Ele sabia capitais do mundo, sabia as vias principais, as principais cidades do Brasil, tinha uma noção de localização, sabia fazer contas e cálculos [...] e isso que a gente não tinha muitos recursos. Veja: para fazer, por exemplo, um círculo no quadro a gente dispunha de um pedacinho de barbante, o quadro negro e o giz. Sim! Eu fazia este traçado com aquele barbantino para que pudesse traçar essa circunferência [...] às vezes os alunos ficavam admirados do que a gente usava. Era tudo simples, mas funcionava [...] {risos}

Hoje nós temos a informática que praticamente tem tudo que as pessoas precisam, mas esta informática está nos afastando muito da capacidade de aprender e também da parte espiritual, da formação da pessoa humana. Parece que tudo que a gente quer a gente vai encontrar ali, mas é uma coisa que não tem muito sentido na parte da formação humana. É só ver como as pessoas hoje estão mais insensíveis com a situação social do mundo.¹²

O professor Raul Rossi assinala, quanto à realização na profissão, da seguinte forma:

Olha, eu me realizei como professor. Acho que me realizei porque eu tinha algum preparo e muita dedicação. Era a minha meta, trabalhar com educação, pois minha formação indicava isso. Acho que o trabalho que eu fiz como educador foi altamente positivo, embora numa época diferente, porque, comparando com os tempos de hoje, mudou muito. Naquela época a educação era valorizada, e os professores também eram mais valorizados e mais respeitados. Trabalhava-se bem melhor, embora as turmas fossem, às vezes, numerosas. Mas foi gratificante! Problemas todos tem. Todos encontram e possuem problemas. Hoje talvez, até comparando haja mais problemas do que na época em que eu trabalhei. Porque a época a gente mantinha uma disciplina melhor na escola e tudo mais. Hoje já está bem mais difícil! Os tempos mudaram também, os tipos de alunos também são outros. Então, acho que foi muito bom trabalhar como educador. (ROSSI, 2016)

Considerações finais

Com base nas 10 entrevistas realizadas, sendo dois homens e oito mulheres, tendo o depoente mais velho 86 anos e o mais novo 55, é possível constatar a relevância de ouvir os professores para analisar aspectos da educação atual. A leitura e análise dos depoimentos apontam que esses docentes têm muito para compartilhar, especialmente no tocante a experiências pedagógicas, histórias de vida profissional, vivências e ressignificações sociais.

A construção da identidade profissional docente pode ser definida como uma identidade social particular que provém do trabalho no conjunto social, do estilo de vida do sujeito e do local de atuação. Neste

contexto, a maioria apontou sobre a condição de perda e até ‘enlutamento profissional’ frente ao processo de desmantelamento e fechamento das inúmeras escolas rurais nas últimas décadas. Essas escolas foram fechadas por Estados e municípios, porém o Ministério da Educação também tem responsabilidade, já que cancelaram as ações dos demais organismos.

Outro elemento importante a se destacar, em consonância aos depoimentos, foi a satisfação que professores e alunos sentiam nestes espaços de ensino-aprendizagem, pois era algo próximo e adaptado para suas realidades. Todas as pessoas possuem histórias de suas trajetórias de vida que merecem ser registradas, como: professores, imigrantes, indígenas, profissionais da saúde, da segurança, e demais áreas, todos possuem o que compartilhar com o coletivo.

Investigar, registrar e analisar identidades, trajetórias de vida e as memórias de professores são de grande valia para aquele que deseja conhecer, do ponto de vista do imaginário social, as representações de papéis e as atribuições de sentido à escola. Conhecer a história e o passado é um caminho relevante para a compreensão do presente, bem como desenvolver olhares de observação sobre os elementos alterados ou perdidos que podem ser ressignificados, tanto no cotidiano escolar quanto no desvelar do processo de recriação dessa memória, compreendendo-a como memória individual.

Com isso, o devido estudo justifica sua demanda acadêmica e social. O direito à memória histórica é parte da concepção de Cidadania Cultural, já que todos possuem o direito de ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, a sua tradição e a sua história, ameaçada no contexto, apresentando, reforçando a alusão ao tema em pesquisa.

Enquanto atividade de Extensão, o processo de busca e vivência com os depoentes permitiu aos bolsistas que percebessem os docentes enquanto sujeitos que compõem um dos diversos grupos sociais e, conseqüentemente, preservar suas memórias contribui para a consciência da identidade e do pertencimento social. Nesta trama de troca de informações e escuta, os acadêmicos interagiram diretamente com outros coletivos no decorrer de sua formação no Ensino Superior, agregando conhecimento e reconhecimento social da categoria docente.

Notas:

¹ Foram mantidas as falas dos depoentes na originalidade. Não houve intervenção linguística – correção ou adaptações por opção das autoras. Também é possível identificar as falas individuais como reflexo de memórias individuais vinculadas a uma coletividade, uma vez que os depoentes sejam pelos indivíduos se relacionam com a pesquisa empreendida.

² CRESTANI, Maria Schosser. Depoimento [abr.2016]. Entrevistadores: Ana Laura Saab. Erechim: 2016. Entrevista concedida ao Projeto **Identidade e Memória Docente: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte)**.

³ BONORINO, Helena Terres. Depoimento [fev.2016]. Entrevistadores: Ana Laura Saab. Erechim: 2016. Entrevista concedida ao Projeto **Identidade e Memória Docente: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte)**.

⁴ SOSTIZZO, Carolina. Depoimento [abr.2016]. Entrevistadores: Ana Laura Saab. Erechim: 2016. Entrevista concedida ao Projeto **Identidade e Memória Docente: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte)**.

⁵ PRADO, Noeli Fátima do. Depoimento [abr.2016]. Entrevistadores: Ana Laura Saab. Erechim: 2016. Entrevista concedida ao Projeto **Identidade e Memória Docente: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte)**.

⁶ GRITTI, Norma Rosso. Depoimento [mar.2016]. Entrevistadores: Ana Laura Saab. Erechim: 2016. Entrevista concedida ao Projeto **Identidade e Memória Docente: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte)**.

⁷ TURSKI, Marlei Maria Fatima. Depoimento [jun.2016]. Entrevistadores: Ana Laura Saab. Erechim: 2016. Entrevista concedida ao Projeto **Identidade e Memória Docente: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte)**.

⁸ No Brasil o Curso Normal criado em 1835 e tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário. Foi oferecido em cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio). A partir da criação da escola no Município da Corte, várias Províncias criaram Escolas Normais a fim de formar o quadro docente para suas escolas de ensino primário. Desde então o movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações, mas não obstante a isso, o Ensino Normal atravessou a República e chegou aos anos 1940/50, como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, ocorre a substituição das Escolas Normais pela habilitação específica de Magistério. Com a LDB de 1996, a formação de educadores passa a ocorrer em nível superior, em cursos de graduação plena: surgem os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores. As escolas normais foram extintas em 1971 com a nova organização do ensino em primeiro e segundo grau, instituída pela lei nº5692, no qual para o exercício do magistério em primeiro grau era exigido habilitação específica de segundo grau. (SAVIANI, 2009)

⁹ PIAIA, Ondina Maria. Depoimento [mar. E mai. 2016]. Entrevistadores: Ana Laura Saab. Erechim: 2016. Entrevista concedida ao Projeto **Identidade e Memória Docente: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte)**.

¹⁰ ROSSI, Raul. Depoimento [mar.2016]. Entrevistadores: Ana Laura Saab. Erechim: 2016. Entrevista concedida ao Projeto **Identidade e Memória Docente: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte)**.

¹¹ A fala da depoente relaciona-se mais especificamente a uma tendência, iniciada na década de 1960, dos conteúdos dos livros escolares privilegiando a denúncia do caráter ideológico dos textos.

¹² SZYNKARUK, Eduardo. Depoimento [mar.2016]. Entrevistadores: Ana Laura Saab. Erechim: 2016. Entrevista concedida ao Projeto **Identidade e Memória Docente: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte)**.

Referências:

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

LEWIS, A. Economic development with unlimited supplies of labour. **The Manchester School**, Manchester, v.22, n. 2, 1954.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2000. Cap. I.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10, dez. 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

VIÑAO, Antonio. Las autobiografías,memórias y diários como fuente histórico-educativa: tipologia y usos. **Revista Teias**, Programa de Pós-Graduação em Educação da UER, Rio de Janeiro, n.1, jun., p.82-97, 2000.

WENCZENOVICZ, Thaís. J. Education and Fundamental Rights: Reflections on Affirmative Action in Brazil. **Education and Science without Borders journal**, v. VI, p. 83-109, 2013.

Fontes eletrônicas:

COREDE Norte/Rio Grande do Sul, 2017. **Perfil sócio econômico. Dados gerais**. Disponível em: <<https://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/coredes/detalhe/coredenorte>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

IBGE. **Dados e Estatísticas/2010**. [on line]. Disponível em: <<http://e.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=41&dados=29>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panoramas da Educação no Campo, 2007**. [on line]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

_____. **Censo Escolar. 2015**. [on line]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 14 fev. 2018.