

MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DO FAZER-SE PROFESSOR(A) DE SÉRIES INICIAIS, NO MUNICÍPIO DE RIO DOS ÍNDIOS/RS (1960-1970)

MEMORIES AND EXPERIENCES OF BECOMING A TEACHER OF INITIAL SERIES, IN THE TOWN OF RIO DOS ÍNDIOS/RS (1960-1970)

RECUERDOS Y EXPERIENCIAS DEL HACERSE MAESTRO(A) DE LAS SERIES INICIALES, EN LA CIUDAD DE RIO DOS ÍNDIOS/RS (1960-1970)

Elison Antonio Paim*
elisono406@gmail.com

Gilberto Luiz Salini**
smbprio@gmail.com

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: PAIM, E. A.; SALINI, G. L. Memórias e experiências do fazer-se professor(a) de séries iniciais, no município de Rio dos Índios/RS (1960-1970). Revista Pedagógica, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 100-114, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i40.3744>

RESUMO: O presente trabalho constitui-se de uma pesquisa sobre o fazer-se professor(a) de séries iniciais na área rural do município de Rio dos Índios (Rio Grande do Sul) que teve seu processo de colonização datado de meados do século XX, marcado principalmente pela atividade madeireira e que traz em seu bojo o processo educacional. A pesquisa apoiou-se principalmente nas fontes orais, por meio de entrevistas que trouxeram à tona as lembranças dos professores; nessas, procuraram-se indícios de como se constituíram esses sujeitos educacionais em seus espaços de trabalho, do seu cotidiano, de seus medos, de suas conquistas, enfim, de suas lutas diárias, processo que passava pela esteira da história de seus alunos. Buscou-se também evidenciar a contribuição desses sujeitos históricos para a constituição da história do município, quase sem registros, e que, portanto, precisava ser salvaguardada, por meio dessas histórias vivas que precisam e querem ser ouvidas.

Palavras-chave: Fazer-se Professor (a). Memórias. Experiências.

ABSTRACT: This work consists of a research about become teacher of the initial series in the rural area of the town of Rio dos Índios (Rio Grande do Sul), which had its colonization process dating back to the mid-twentieth century, marked mainly by timber activity and that brings with it the educational process. The research mostly relied on oral sources, which through interviews, by the teacher's remembrance, looked through evidences

of their everyday lives, their fears, their achievements, in the end the daily struggles, process that goes by the track of their students lives and also the contribution of these historical subjects to the constitution of the town history that had almost no record and so, need to safeguard these vivid stories that need and want be heard.

Keywords: Making of Teacher. Memoirs. Experiences.

RESUMEN: Este trabajo consiste en la investigación sobre la composición maestro (a) de la primera serie en la zona rural del municipio de Rio dos Índios (Rio Grande do Sul), que tuvo su proceso de colonización que data de nuevo a mediados del siglo XX, marcada principalmente por la actividad la madera y que trae consigo el proceso educativo. La investigación se basó sobre todo en fuentes orales, a través de entrevistas que hizo subir a los recuerdos de estos profesores-howbuscó, se prueba consistía estos temas educativos en sus áreas de trabajo, su vida cotidiana, sus miedos, sus logros, en definitiva, su lucha diaria, el proceso pasa a la estela de la historia de sus alumnos. Se trató de destacar también la contribución de estos temas históricos para compensar la historia de la ciudad, casis in registros, y por lo tanto necesita ser salvaguardado a través de estas historias vivas que necesitan y quieren ser escuchadas.

Palabras clave: Hacerun Profesor(a). Recuerdos. Experiencias.

* Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória-UFSC) da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em Educação pela Unicamp e Mestre em História pela PUC-SP. Membro dos grupos de pesquisa Pameduc (UFSC), Rastros (USF) e Kairós (UNICAMP).

** Professor de História da Rede Pública Municipal de Rio dos Índios - RS e Responsável pelo Museu Municipal Otacílio Tizziani. Graduado em História pela Unochapecó e Especialista em História Regional Pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Chapecó.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações.

Nora (1993).

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O espaço desta pesquisa remete-nos ao município de Rio dos Índios, localizado ao Norte do Rio Grande do Sul, a 53° e 53°e 45' de longitude Oeste e 27° e 19' latitude sul, com extensão territorial de 236 km². Tem seus limites a Norte com o Rio Uruguai, ao Sul com o município de Nonoai, a Leste com o município de Nonoai e a Oeste com o município de Alpestre. O processo de colonização, essencialmente madeireiro, é datado de 1912, período no qual foram instaladas as serrarias e a grande quantidade de balsas que escoavam essas madeiras para a Argentina.

Com a chegada de pessoas para trabalhar com a madeira, o processo educacional também teve seu início. Os registros já apontam para 1915, quando as primeiras aulas eram ministradas nas Igrejas das comunidades católicas. Nesse espaço histórico e nesses ambientes rurais, foi pesquisado o ato de fazer-se professor, composto principalmente de entrevistas, utilizando-se a fonte oral dentro de todas as suas possibilidades enquanto rememoração. Foram entrevistados professores que atuaram em sistema multiseriado no município e que possuíam, no mínimo, 55 anos de idade, o que possibilitou um recorte do processo educacional de Rio dos Índios entre os anos 1960 e 1970.

O trabalho de pesquisa foi pautado principalmente em fontes orais coletadas na forma de entrevistas semiestruturadas, tendo em vista as escassas fontes escritas existentes no município, as quais não responderiam nem chegariam à riqueza dos resultados possibilitados pelas rememorações dos professores.

Dialogamos com a produção de Alessandro Portelli referente aos procedimentos da História Oral, o qual considera que as fontes são sujeitos e não apenas fontes, pois:

O principal paradoxo da história oral e das memórias é, de fato, que as fontes são pessoas, não documentos, e que nenhuma pessoa, quer decida escrever sua própria autobiografia [...] quer concorde em responder a uma entrevista, aceita reduzir sua própria vida a um conjunto de fatos que possam estar à disposição da filosofia de outros (nem seria capaz de fazê-lo, mesmo que o quisesse). Pois, não só a filosofia vai implícita nos fatos, mas a motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da

experiência através dos fatos: recordar e contar já é *interpretar*. A subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso. Excluir ou exorcizar a subjetividade como se fosse somente uma fastidiosa interferência na objetividade factual do testemunho quer dizer, em última instância, torcer o significado próprio dos fatos narrados. (PORTELLI, 1996, p. 2).

Portelli também nos instiga ao apontar narração e subjetividades em uma perspectiva a considerar que cada sujeito é diferente dos outros. Para o referido autor, trabalhar com memórias está ligado a subjetividades, e:

Não temos, pois, a certeza do fato, mas apenas a certeza do *texto*: o que nossas fontes dizem pode não haver sucedido verdadeiramente, mas está contado de modo verdadeiro. Não dispomos de fatos, mas dispomos de textos; e estes, a seu modo, são também fatos, ou o que é o mesmo: dados de algum modo objetivos, que podem ser analisados e estudados com técnicas e procedimentos em alguma medida controláveis, elaborados por disciplinas precisas como a linguística, a narrativa ou a teoria da literatura. (PORTELLI, 1996, p. 2).

O pano de fundo de todo trabalho está em considerar esse professor na sua constituição enquanto sujeito histórico e profissional que não se faz apenas em um determinado momento ou lugar, mas que precisa passar por “barreiras” diferentes e formadoras que arremessam cada professor para sua experiência. Nesse sentido, dialogamos com Edward Palmer Thompson (1981, p.182), ao defender que “[...] homens e mulheres experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco e reciprocidades”.

Existe o cuidado em considerar essas experiências múltiplas e as suas singularidades nos pormenores de cada professor entrevistado, de cada lembrança e/ou esquecimento, pois todo esse processo é uma possibilidade de se reavivar a história do processo educacional do município. É a busca no sujeito real, em uma forma de compreensão do seu ato de fazer-se professor que precisará ser desvelada de forma mais ampla, conforme indica Paim (2006, p. 109):

Para compreensão do que, efetivamente, acontece na escola, faz-se necessário perceber as marcas culturais da experiência, do vivido, do enraizamento, para compreender o trabalho de um profissional, a história mais ampla precisa ser desvelada. Marcas culturais, nas

quais os sujeitos, atores e autores da cultura docente possam expressar o fazer e saber ser professor, de forma a relacioná-lo com outros saberes e fazeres, visualizando com mais nitidez as experiências, tanto especificamente, como nas suas relações ampliadoras.

Desvelar a História é nos pôr em movimento enquanto historiadores, buscando novos indícios, ouvindo sujeitos antes esquecidos e, principalmente, reconstruindo conceitos estáticos e quase dogmáticos.

Nesse sentido, a teoria precisa assumir seu verdadeiro papel de pesquisa dos fatos humanos reais em que o lugar da teoria não é a própria teoria ou o partido político. A teoria ocupa um lugar de ferramenta, de instrumental, que possibilita analisar o real (THOMPSON, 1981). Porém, precisamos estar cientes para a necessidade de respeitar os acontecimentos e as evidências, sem cair em um subjetivismo radical, em que nada mais importa a não ser as interpretações do historiador (PAIM, 2006).

2. FAZER-SE PROFESSOR DE ANOS INICIAIS

O município de Rio dos Índios nos anos de 1960 e 1970 estava ligado ao então município de Nonoai, do qual apenas conseguiu sua emancipação no ano de 1992. Portanto, as escolas ocupadas pelos professores entrevistados constituíam-se um espaço rural e criador de dificuldades que desafiavam esses sujeitos educacionais, cujas evidências se encontram nas falas da professora Terezinha Machado Pires (2008), ao se referir ao acesso e deslocamento até a escola quando trabalhava em Linha Sbarain: *“Era só uma Kombi, mas a gente tinha que sair de madrugada; no caso, para pegar [...] ou no Bom Retiro ou, então, no Rio dos Índios, que era bem longe, bem mais distante pra mim chegar lá”*.

O acesso às escolas onde esses professores trabalhavam era muito difícil; afinal, em sua grande maioria, os professores vinham de outras comunidades e precisavam morar na casa de alguma família próxima, que geralmente era a do “Presidente da escola” – um pai tratado como autoridade, conforme a mesma Terezinha respondeu quando perguntada sobre as chefias da época: *“É, a gente tinha assim a diretoria da escola, o presidente que era, no caso, escolhido pelos pais! Então, o presidente geralmente acolhia professoras, chegando em alguns casos a escolher a educadora de sua escola”* (PIRES, 2008).

Alguns professores conseguiam conciliar as suas idas às escolas do interior com transportes particulares que faziam algumas linhas nas áreas de melhor acesso do município, como era o caso do professor Valdemar Veloso Batista (2008): *“Vinha professores de Nonoai [...] ia pará lá no Lajeado Grande; então, vinha a kombi do falecido Nelson Golin que passava aqui. Eu embarcava, fazia minha aula*

e voltava pra casa normalmente. As coisas eram muito difíceis naquela época”.

Eram nessas barreiras e dificuldades que o trabalho do professor se concretizava. E esse acesso, essa localização das escolas também desafiavam os pais e alunos em seus caminhos e em seus horários. Eram os anos 1960 do século XX, e havia grande quantidade de mato e capoeiras em áreas acidentadas. As pessoas eram pobres e humildes, conforme lembrou professora Terezinha:

[...] era bastante difícil pras pessoas morarem lá. Eram as estradas assim [...] bastante ruins, muito [...] muito morro, muita serra pras crianças subirem para vim pra escola, gente muito pobre. As crianças [...] muito carentes não tinham agasalhos nenhum. Dia de chuva ou uma serração muito grande, chegavam molhadinhos na escola de manhã. (PIRES, 2008).

Portanto, o contexto desses professores naquele determinado momento passava pela esteira da história de seus alunos e paralelamente da história do município, certificando-nos que, ao rememorarmos com os narradores o seu fazer-se professor, encontramos vários indícios da constituição do município de Rios dos Índios. Isso põe em cheque a ideia de que o professor é uma categoria isolada e que se constitui por si só, mas sim, que está inserido em um contexto social que interage constantemente e transforma, assim como é transformado.

Por isso, ao possibilitarmos a esses professores a oportunidade da rememoração estamos atribuindo um caráter de respeito e importância a esses sujeitos e suas lembranças, como nos indica Lowenthal (1998, p. 81):

Na verdade, precisamos de outras pessoas tanto para confirmar as nossas próprias memórias quanto para lhes dar continuidade. Ao contrário dos sonhos que são absolutamente particulares, as lembranças são continuamente complementadas pelas dos outros. Partilhar e validar lembranças as tornam mais nítidas e estimulam sua emergência; acontecimentos que só nós conhecemos são evocados com menos segurança e mais dificuldade. No processo de entrelaçar nossas próprias recordações dispersas em uma narrativa, revemos os componentes pessoais para adequar o passado coletivamente lembrado e gradualmente, deixamos de diferenciá-los.

E, ainda, nessa perspectiva, Gagnebin (2001, p. 91) afirma que rememorar é mais que lembrar:

Abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalado, para dizer com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda

não teve direito nem à lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, particularmente a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não esquecer o passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente.

Ou seja, é dar oportunidade aos sujeitos educacionais de contribuírem para a escrita e o registro da sua história, da história do processo educacional de Rio dos Índios, e da história local. Perfazemos, assim, um novo caminho, com base não somente nos colonizadores, no seu enaltecimento como heróis, mas, mais do que isso, podemos: “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1985). Nesse sentido, a história pode ser pensada a partir da lógica histórica, conforme Thompson (1981, p. 85):

[...] O discurso histórico disciplinado da prova consiste em um diálogo entre o conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado e a pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese [...] o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas [...] essa lógica não se revela involuntariamente; que a disciplina exige um preparo árduo [...] não – por favor, notem – a evidência por si mesma, mas a evidência interrogada dessa maneira.

Dessa forma, faz-se necessário repensarmos nossos objetos de estudo, privilegiando novos grupos, como nos afirma Bueno (2005, p. 126):

[...] grupos sociais, cujas práticas sócio-culturais [*sic*], afeitas às tradições populares e às lutas de resistência inscritas em seu cotidiano, estavam situados nas fimbrias das abordagens teóricas mais afeitas ao trato dos ‘grandes’ temas relacionados aos eventos políticos, aos ciclos econômicos e às iniciativas heróicas [*sic*] de alguns vitoriosos – a par de uma perspectiva que pasteurizava as tensões e os conflitos sociais, amordaçando o sujeito histórico singular em categorias genéricas, tais como: povo, massa, classe etc.

Esses sujeitos narradores relembram as suas dificuldades, falam do pouco estudo que tinham e da grande responsabilidade que era encontrar uma escola lotada de alunos, e que estes dependiam de seu trabalho. Por isso, a formação desses educadores também se tornava um obstáculo. Entre os entrevistados, três possuíam como formação apenas o quinto ano colegial e ainda existiam outros professores com menor graduação, conforme narrou

Terezinha *“Naquela época a gente quase se contava formada, porque tinha professores até de terceira série”*. Porém, quando interrogada se considerava sua formação inicial satisfatória, ela responde de forma segura: *“Não! De jeito nenhum. A gente entrava dentro da sala de aula e não sabia nem por onde começar. Em quatro séries, é assim muito difícil [...], porque era assim muito difícil”* (PIRES, 2008).

Dessa forma, os desafios somam-se, agora, à localização, às salas cheias, às quatro séries trabalhadas ao mesmo tempo. No sistema multisseriado, é acrescentada uma formação muito deficitária. E esta não era por opção desses professores, mas sim, expressava um contexto nacional de educação das décadas de 1950 e 1960 e, principalmente, as pouquíssimas oportunidades de ensino que se constituíam no município de Rio dos Índios. Porém, ao contrário do que possa parecer, muitos desses educadores continuaram estudando apesar de todas as dificuldades, conforme relatou a professora Ada Zanatta (2008):

[...] daí comecei a estudar, mas era dificuldade no começo. Comecei. Fiz o supletivo. Aí, fiz de primeiro grau. Aí, depois, fiz de segundo grau [...]. Aí, consegui: fiz o magistério [...] a gente continuou trabalhando [...] e queria fazer uma faculdade, mas não foi possível. Aí, foi passando [...], passando, até que agora, por fim [...], então, eu fiz Pedagogia. Tô muito feliz! Cada vez melhorando mais, né?

Com esse entusiasmo e com essa força de vontade é que persistiam e buscavam formação, conforme narrou Terezinha: *“Depois de muito tempo [...], acho que dez anos, daí a gente começou a fazer aquele exame supletivo nos sábados. Terminei o primeiro grau. Depois, então, comecei. Ah, fiz o Magistério! Né? E, em 86, eu terminei o magistério. E, depois, então, eu fiz Letras”* (PIRES, 2008).

E, assim, muitos desses educadores trilharam seus caminhos no sentido de formação profissional e ainda continuam trabalhando na educação, enquanto outros ficaram pelo caminho e não seguiram na profissão, como é o caso do Sr. Valdemar, que iniciou como professor aos 17 anos e, depois, optou por mudanças, conforme nos contou: *“[...] depois que eu fui pro quartel, daí [...] é, fiquei até 70. E, daí 71, fui para o quartel. Aí, depois, vim de lá. Mudei minha cabeça, voltei diferente de lá. Daí, não quis mais”* (BATISTA, 2008).

Poucas eram as opções de estudo e leituras com as quais contavam os entrevistados para obterem formação profissional, o que, de certa forma, os empurrava para a “autoinstrução”, a qual dependia muito da força de vontade e da determinação desses professores. Os materiais de que dispunham eram até mesmo inusitados e diferentes dos padrões atuais de leitura dos professores contemporâneos que possuem uma vasta fonte bibliográfica das bibliotecas

universitárias, públicas, materiais e que chegam diretamente às escolas, além de acervos on-line que disponibilizam milhares de obras e sites relacionados à educação, tanto para os professores, quanto para seus alunos: “*Olha, o que a gente lia! Livro? A Bíblia*”. Essa fala demonstra, além da falta opções de leitura, um recorte cultural de uma professora que vinha de família católica e levava isso para a sala de aula, que sempre começava as atividades com uma oração e que ainda preserva esses valores, o que representa uma identidade cultural que se apropria de uma convivência religiosa e a ressignifica no seu relacionamento com os alunos, os quais apreendem e incorporam regras e padrões sociais, conforme nos afirma Michalizzyn (2008, p. 30).

Pensamentos, ações, emoções, não são, portanto, formas inatas ou herdadas biologicamente, mas resultam de experiências e relações impostas pelo outro no decorrer de nossa inserção na vida social [...]. Logo, nossas emoções, valores, construídos, juízos morais, éticos, religiosos, são determinados culturalmente pelas regras que seguimos e construímos.

A senhora Ada também relembra a precariedade dos materiais para leitura:

Olha, nessa época, não tinha lá grandes coisas, a gente não lia muito [...] no dia 8 de setembro do ano 1968, surgiu o Programa constituindo a lei do Mobra. Aí eu fui convidada para fazer o curso [...]. E, aí, a gente fez inscrição das pessoas e cada um ganhou o material. Então, eu aproveitei aquele material. (ZANATTA, 2008).

Sem dúvida, com a falta dessa base bibliográfica o trabalho em sala de aula ficava comprometido e aumentavam os desafios, uma vez que as metodologias empregadas, por vezes, não encontravam respaldo no processo teoria/prática e, assim, os professores ficavam desorientados. Quando perguntada sobre a metodologia que utilizava em sala de aula, assim descreveu a professora Terezinha:

Mas em termos de metodologias mesmo eu acho que a gente até não tinha [...]. Olha, a gente trabalhava bastante com o que tinha na época [...]. A gente trabalhava muito com contagem, com sementes, com contagens no quadro, desenho da letra. Aquelas coisas sabe? Começava a formação de palavra. (PIRES, 2008).

Quando a professora cita o uso e sementes para trabalhar a contagem, evidencia-se a criatividade da educadora, sua capacidade de buscar o concreto, o real das

crianças, do contexto da sua escola, com vistas à aprendizagem formal. Nesse sentido, também, traz à tona a discussão da falta de materiais didáticos e pedagógicos que esses professores enfrentavam em suas jornadas diárias. Como narrou a professora Ada, “[...] nos primeiros anos que eu trabalhei, naquela época não tinha livros didáticos. Era o quadro. Era pouco, muito pouco material” (ZANATTA, 2008). Ainda nessa linha, a professora Terezinha falou dos materiais didáticos das suas escolas:

[...] olha, a gente fazia o que dava, né? Trabalhava bastante com o que tinha, com as coisas. No caso, quase que do mato. Sabe: folhas das árvores, sementes? Estas coisas que tinha lá mesmo [...]. Eles mandavam um quadro, giz e o material que a gente podia colher ali mesmo na região. (PIRES, 2008).

Percebemos que nessa caminhada pela educação em Rio dos Índios houve também lutas e resistências. Nesse sentido, embora enfrentassem dificuldades, esses professores rioiendenses não ficavam chorando as faltas. Eles improvisavam, buscavam alternativas. Faziam daquele espaço escolar um campo de possibilidades, de pesquisas e de experimentos.

Muitas das práticas educativas eram expressões da cultura desses professores que viviam na labuta de uma vida modesta, cheia de privações, como comumente é a vida no interior, tendo em vista a distância da cidade e o difícil acesso ao local e, conseqüentemente, ao estudo; e, também, o grande número de analfabetos – pela priorização do trabalho na roça, já que as famílias numerosas precisavam da mão de obra de todos para poderem sustentar as famílias, tal como a de Terezinha, composta de nove irmãos.

Era preciso, pois, buscar alternativas de vida. E uma delas era a atuação como professores. Porém, nenhum dos educadores entrevistados falou ou sequer tocou no tema salário, diferentemente da atualidade na qual, ao falarmos com um educador sobre seu fazer profissional, a remuneração é frequentemente citada. E, ao fazermos esse contraponto presente-passado, estamos significando esses sujeitos educacionais em seu passado, conforme menciona Thompson (1981, p. 52):

Somente nós, que estamos vivendo agora, podemos dar um “significado” ao passado. Mas esse passado foi sempre, entre outras coisas, o resultado de uma discussão acerca de valores. Ao reconstituir esse, ao mostrar como a causação na realidade se efetuou, devemos à medida que nossa disciplina o permita, controlar nossos próprios valores. Uma vez, porém, reconstituída essa história, temos liberdade de oferecer nosso julgamento a propósito dela.

Em nenhum momento, esses sujeitos falaram da importância da remuneração, se era bastante ou pouco. O que nos instiga a rever o conceito do profissional da educação (que trabalha, em primeiro lugar, para receber), mas remete-nos aos sujeitos educacionais que buscavam, na educação, para além do econômico, um *status*, um trabalho mais leve e uma forma de contribuir com a educação das crianças, e, conseqüentemente, para a fixação dos professores no município. Mas sim, há a necessidade por parte desses professores, de lembrarem suas obrigações e de que precisavam cumprir as exigências dos órgãos fiscalizadores da educação que se faziam presentes e vistoriavam as escolas de forma autoritária e, muitas vezes, punitivas, conforme falou o Sr. Valdemar, quando perguntado das chefias da época: *“Tinha [...]. Faziam exames, faziam perguntas pros alunos, quem acompanhavam. É quase mais ou menos [...]. Era mais rígido do que hoje. Tinha supervisor. Lógico que visitavam todas as escolas, queriam ver com o aluno [...] como é que estavam. Se rodô, porque rodô. Era exigido (BATISTA, 2008).*

A professora Terezinha, por sua vez, é mais direta e chega a falar do medo que tinha desses supervisores que visitavam as escolas: *“E tinha a coordenadora, a supervisora, então, do município, que faziam visitas pra gente e que a gente até tinha muito medo delas. Às vezes, vinha com as dificuldades e voltava com as dificuldades” (PIRES, 2008).*

E, assim, esses professores encontravam-se desamparados, em um sistema de cobranças e pouca ajuda, no qual tudo era difícil. Alguns se apoiavam nos colegas, quando a escola tinha mais de um professor ou quando havia outra escola perto, como disse Terezinha:

[...] Eu trabalhei sozinha na escola, né? Eu trabalhava de primeira a quarta série sozinha [...]. Aí tinha um professor, que era o professor Nelson, que lecionava ali na Barra da Foice E daí, a gente, quando tinha alguma necessidade, alguma coisa, tinha na época o boletim da escola, que tinha que manda a frequência, né? [...]. E, aí, tinha o boletim da merenda, que era uma coisa bastante complicada isso aí. Eu ensinei pra ele [...]. E [...] eu descobri o jeito de fazer, e ensinei pra ele. E algumas coisas que eu também sentia dificuldades. Eu não entendia, eu perguntava. Ele já era professor de bem mais tempo que eu, né?. (PIRES, 2008).

Outros não tinham a mesma sorte; então, acabavam ficando sozinhos em suas escolas, buscando soluções próprias para os problemas que aparecessem tanto de ordem burocrática quanto de aprendizagem.

Esses professores, também representavam as expectativas das comunidades, que viviam sob a influência da ordem e da disciplina. E para os pais da época, o

professor tinha deter o pulso firme, isto é, a escola na figura do seu professor precisava disciplinar o aluno, conforme narrou Valdemar: “*Professor, aquela época podia [...] as condições de leis permitiam que você fosse um ‘exemplador’ dentro da aula [...], que você chamasse a atenção, dispensasse [...] você tinha que ser o exemplo, os alunos o seguiam*” (BATISTA, 2008).

Nessa perspectiva de professor como autoridade em sala de aula, baseava-se o conceito de educação em Rio dos Índios, nos anos 1960 e 1970. A professora Terezinha também rememorou o papel do professor: “*Olha, naquele tempo, assim, o professor era que mandava, né? O aluno só obedecia. E eu acho que era bom, sabe [...], porque a criança, naquela época [...] ele era bastante tímido, ficava muitas vezes 15 dias, um mês para fazer a criança conversar contigo*” (PIRES, 2008).

Ademais, fez-se um retrato das famílias simples que educavam seus filhos dentro da casa e no trabalho da roça. Não havia espaço, nem oportunidades de muito divertimento. A cidade ficava longe, não havia energia elétrica nas casas. Portanto, não havia computadores, e os televisores eram poucos e movidos a baterias; dessa forma, assistia-se a poucos minutos por dia para poupá-los.

Logo, a vida dessas crianças resumia-se entre a casa, o trabalho na roça e a escola. E esta última ainda assumia um papel secundário, pois muitos alunos iam às aulas uma ou duas vezes por semana apenas, pois precisavam ajudar suas famílias nos afazeres. Não havia o controle de frequência que existe hoje, nem mesmo a sociedade cobrava muito estudo, já que a grande maioria estudava para aprender a ler, escrever e fazer contas, visto que voltaria a trabalhar na roça, utilizando principalmente a força física nas lavouras em suas pequenas propriedades, ou como agregados para os grandes proprietários.¹

A escola era, segundo os narradores, um espaço de amizade entre alunos e professores. Conforme afirmou Valdemar: “*Eu era amigo deles [...]. Amigo, porque na amizade a gente se entendia com eles. Na hora do recreio, bater um papo, junto aqui, ali. Então, foi na amizade que a gente conseguiu levar essa turma. E eu era amigo deles*” (BATISTA, 2008).

Dona Ada também rememorou e narrou seu relacionamento de amizade com os alunos:

Olha, era muito bom, sempre foi muito bom, não tenho reclamações! [...] Já tinha merenda, né? Mas, uma vez por semana, a gente fazia. Então, eu dizia para eles, assim... A barganha. O que era a barganha? Era a troca de merenda, né? Ensinei a barganha que já tinha visto um texto com esse tema. E aí, então, a gente trabalhava. (ZANATTA, 2008).

Era muito forte e ficou muito evidente nas falas que havia uma reciprocidade de amizade e coleguismo entre

¹ Aqui entendidos, segundo Michaelis (1998, p. 697), como “[...] lavrador pobre que se estabelece nas terras alheias, com permissão dos proprietários, mediante condições que variam de um lugar para outro”.

alunos e professores. Isso não impedia de existirem alunos “rebeldes” ou indisciplinados, como o Sr. Valdemar comentou: “[...] não vou citar o nome, mas assim tinha gente, tinha alunos rebeldes, rebeldia daquela época” (BATISTA, 2008). Isso nos deixa a certeza de que a escola é composta pela diversidade e que, em qualquer época, é campo de lutas, de jogo de interesses e junção de diferentes culturas que precisam ser entendidas em suas individualidades, mas também intermediadas para que haja o respeito e o convívio coletivo. Michaliszyn (2008, p. 78) assevera que “[...] a escola é constituída como um ‘espaço que comporta uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão e de acordos”.

Alguns narradores frisaram que havia dúvidas quanto à avaliação dos alunos, conforme a professora Terezinha relatou:

A avaliação [...] a gente fazia teste. No caso, a gente avaliava o aluno; mas sem saber que estava avaliando, que, no caso, estava sempre perto dele [...] vendo o que ele fazia, vendo o que ele realizava. Mas a gente, no caso, nem sabia que aquela era avaliação. Pra gente, avaliação seria um teste ali bimestral, de coisas assim. (PIRES, 2008).

Se, por um lado, havia essa dúvida; por outro, havia o caráter legitimador da prova escrita, do exame final, por meio da qual se classificava o aluno por um ano, como nos informou Valdemar:

Hoje tem que passar por média. Naquele tempo, podia ta bem de nota, podia ser bom aluno; mas, no final do ano, ele tinha que fazer exames. E ele tinha que conseguir a nota mínima mais um, tinha que conseguir cinquenta. Cinquenta, ele passava; senão, podia ser um excelente aluno... Cansei de fazer exames assim depois, porque o aluno estava doente, não podia perder o ano.

Assim, as avaliações caracterizavam-se como tradicionais. Como afirma Ada: “Era época da sabatina, né? Era assim. Ai a gente fazia, elaborava as provas” (ZANATTA, 2008). Por isso, as abrangências, quando se pesquisa memórias e experiências do fazer-se professor, não é possível ver esse fato isolado, pois está intimamente ligado aos seus alunos, às suas famílias, às comunidades e ao município.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao construirmos esse mosaico de significações, de cotidianos, de memórias desses professores, percebemos que eles se sentiram vitoriosos. Havia certo orgulho

desses sujeitos em relação aos seus trabalhos de educadores, como relatou Ada:

Todo mundo gostava mesmo do meu trabalho. Então, alunos de outras escolas foram transferidos pra minha escola. Aí foi indo que a escola se tornou pequena [...] e houve a necessidade de ampliar. Aí já foi feito uma escola com duas salas, secretaria, cozinha [...]. Aí foi necessário outras professoras, e implantado o quinto ano. (ZANATTA, 2008).

Assim, esses educadores sentiam-se parte das conquistas de seus alunos e cresciam conforme o processo educacional crescia. A cada sala, a cada escola, a cada descoberta. Hoje parece pequeno. Para a época, revestia-se de grandeza devido às dificuldades e à lentidão das mudanças. Dessa forma, esses sujeitos sentem-se enraizados em seus espaços escolares, e isso propicia que o homem tenha iniciativa e participação coletivas – tais ações decorrem de uma vontade singular, na qual ele se desvela por meios de atos e da linguagem (ARENDETT, 2000).

E ao sentir-se enraizado, ele assume o caráter de pertencimento. Dentre os entrevistados, todos se referiam às escolas como “a minha escola”, assumindo o sentimento de pertença a uma comunidade, concebendo a existência dos laços identitários e um destino compartilhado em comum, entre si e no espaço no qual conviveu.

Diante disso, ao darmos a oportunidade para que esses sujeitos expressem seu patrimônio cultural e a preservem suas memórias, estaremos nos contrapondo a uma dada forma de “história oficial”. Como nos indica Bueno (2005, p. 7), este tipo de história é aquela que privilegia

[...] a preservação da memória de determinada classe social, a partir de uma versão monolítica da história. Essa política de preservação tenderá a produzir o apagamento e o esquecimento da possibilidade de existência de outras histórias e memórias. Nesse caso, sem a percepção dessa pluralidade de histórias e memórias, o cidadão que não teve a sua história contemplada na versão que identificamos como oficial, tenderá a experimentar a sensação de desenraizamento.

A história precisa desses sujeitos, assim como eles precisam e querem ser ouvidos. Algo demonstrado pelo interesse e alegria com que se dispuseram a dar as entrevistas e, ainda, cobravam que ninguém até hoje os tinha procurado e/ou mesmo sequer sabiam que eram professores, assim como nos falou Valdemar quando ele foi questionado se aceitava ser entrevistado sobre a época quando fora professor: “*Oh, que bom que descobriu que eu era professor! Pensei que ninguém lembrava*”. Essa fala está cobrando de nós, historiadores, a importância que precisa ser dada às memórias e às experiências vividas, pois esses sujeitos são únicos, com suas memórias, suas histórias, suas experiências próprias e diferenciadas e, ao mesmo tempo, coletivas.

A realização de pesquisas a partir das narrações de memórias torna-se imprescindível para que os sujeitos, ao narrarem, recobrem suas experiências e não queiram mais apagá-las em busca do sempre novo, do sempre igual, como nos diria Walter Benjamin (1985). Precisamos trabalhar com narrativas de memórias, em um sentido de diálogo, possibilitando aos narradores perceberem que muitas das respostas que buscam estão presentes em suas experiências vividas e nas memórias. Isso leva a concluir que memórias e experiências vividas não podem ser simplesmente descartadas, pois, segundo Kramer (2002, p. 70):

A tarefa interminável da humanidade é a de restaurar o sentido da narrativa, em que a linguagem não mais se esgote nos clichês de uma língua morta. Essa tarefa implica encontrar a história verdadeira – a partir das experiências fragmentadas e da memória fragmentada – recuperando a capacidade do homem em tornar suas experiências comunicáveis em narrativas, como textos que se abrem à experiência nas suas metamorfoses em que acontecem novas histórias.

Portanto, trabalhar com narrativas de memórias e experiências do fazer-se professor(a) nos instiga a pensarmos nesses sujeitos educacionais como história viva e importante para nos conhecermos enquanto cidadãos, que respeitam a história e suas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Trad. Antônio Abranches, César de Almeida e Helena Martins. 4a. ed. 2 v. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

BATISTA, Valdemar Veloso. **Entrevista concedida a Gilberto Luiz Salini**. Rio dos Índios, maio 2008.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I**. Tradução de S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 222-232.

BUENO, Maria de Fátima Guimarães. **Educação patrimonial e a preservação de bens históricos: construindo alternativas no diálogo com gestores públicos**. 2005. [Digitado].

BURKE, Peter. **A escrita da História: novas Perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunho. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Org.). **Memória (Res)sentimento**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 2002.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. In: LOWENTHAL, David. **Trabalhos da memória. Projeto História**, n. 17. São Paulo: EDUC, 1998. p. 163-201.

MICHAELIS. **Dicionário Michaelis**. Rio de Janeiro: Ática, 1998.

MICHALISZYN, Mário Sérgio. **Educação e Diversidade**. Curitiba: Ibpx, 2008.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. In: NORA, Pierre. **Projeto História**. São Paulo: PUC, 1993. p. 7-28.

PAIM, Elison Antonio. No diálogo com Thompson e Benjamin, a busca de ferramentas para pensar o fazer-se professor. **Revista Pedagógica**, v. 8, n. 16, p. 107-136, 2006.

PAIM, Elison Antonio. Arte da Rememoração: Dialogando com percepções de Memória. **Revista do arquivo histórico de Joinville**, Joinville, v. 1, n. 1, p. 157-188, 2007.

PIRES, Terezinha Machado. **Entrevista concedida a Gilberto Luiz Salini**. Nonoai, outubro, 2008.

PORTELLI, Alessandro. **A Filosofia e os Fatos**: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 1, nº. 2, 1996, p. 59-72.

SANTINI, Alice. **Entrevista concedida a Gilberto Luiz Salini**. Saltinho Bela Vista, Rio dos Índios, nov. 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ZANATTA, Ada. **Entrevista concedida a Gilberto Luiz Salini**. Posse dos Linhares, Rio dos Índios, ago. 2008.

Recebido em: 19/11/2016

Aprovado em: 30/11/2016