



REVISITANDO A EDUCAÇÃO RURAL: OLHARES DOCENTES

REVISITING THE RURAL EDUCATION: PERSPECTIVES OF THE TEACHERS

Cinara Dalla Costa Velasquez¹

RESUMO: Este artigo trata da temática acerca da educação rural e sua representação, narrada nas vozes de três professoras. Suas atividades docentes no ensino rural, iniciadas na década de 1950 e 1980, no município de Santiago-RS, percorrem os anos, denotando, com isso, significações diferenciadas e plausíveis para reelaborações desse ambiente. Do vasto espaço sul-rio-grandense, o trabalho buscou conhecer, na delimitação micro, possibilidades para que surgisse, através de análise qualitativa, articulada ao método da história oral-modalidade da história de vida, nova leitura do cenário da educação rural. Revela, nas narrativas orais das professoras/colaboradoras, a experiência diferenciada diante de tantos discursos postos no campo da análise educacional, muitas vezes, reiterando a educação das comunidades e escolas rurais como cenário depreciativo e dicotomizado, antagônico ao cenário urbano. Inscrições que marcam a potencialidade da educação estão representadas pelas professoras como sendo únicas e independentes do espaço geográfico que se constituem como mulheres e homens. Carrega, nas narrativas, a sensação de que experiências diferentes são realidades concretas e possíveis. Para tanto, é pertinente que a história e a memória sejam elos entrelaçados para que a revisitação desse espaço configure-se em páginas em branco para que possamos contar uma nova história da educação e de seus sujeitos, harmonicamente integrados ao ambiente rural.

PALAVRAS-CHAVE: educação rural; história oral; histórias de vida

ABSTRACT: This article is the about rural education and its representation, narrated by three teachers. The teaching activities of the three teachers initiated in the '50s and '80s, in rural education, in Santiago-RS. Through the years, these teachers showed different and plausible meanings to rework this environment. In Rio Grande do Sul this study aimed at detecting possibilities for the arose, through qualitative analysis, in combination with the method of oral history-mode, life history, new reading of the scenery of rural education. This study reveals, in oral narratives of teachers / collaborators, the differentiated experience at so many speeches made in analysis of the educational field, often reiterating the education of the communities and rural schools like sceneries as derogatory and dichotomized, antagonistic to the urban site. Inscriptions that mark the potential of education are represented by the teachers as being unique, independent of the geographical space which are constituted by women and men. This study loads, the narratives, the sense that different experiences and realities are possible. Therefore, it is relevant that history and memory are intertwined links to revisiting this area set up on blank pages so we can tell a new history of the education and their subjects, harmoniously integrated into the rural environment.

KEYWORDS: rural education, oral history, life histories.

¹ Cinara Dalla Costa Velasquez; cinaravelasquez@gmail.com



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste texto, apresentamos algumas questões concernentes ao espaço da educação rural. Na sociedade contemporânea, muito se discute sobre educação. Cremos que, por ora, é de suma importância o debate, ainda que incipiente, diante da vastidão do cenário das escolas, que se localizam em comunidades de áreas rurais. Diante disso, passamos a construir este espaço para repensá-lo mais criticamente, devendo, portanto, reverenciá-lo como uma realidade educacional plausível e que deve ser divulgada mais enfaticamente.

A proposta apresentada lança algumas luzes sobre a educação rural, objeto deste trabalho, luzes essas que, mesmo incipientes, servem como alinhavos para melhor costurar lembranças e atividades vivenciadas, entrelaçando-as à problemática que envolve a educação rural no contexto contemporâneo. Esses alinhavos partem do recorte da dissertação intitulada “Memórias de Professoras Rurais: Um tempo, Um Vento, Sentidos e Significados de Vivências”. Desse recorte, o objetivo foi desvelar o espaço vivenciado sob novos ângulos, articulando-o às narrativas orais que foram, sobremaneira, potência para a construção dos dados, os quais vieram das histórias e das atividades docentes de três professoras. Mais que isso, transformaram-se em colaboradoras, que “emprestaram” seus rastros, seus vestígios e deram-nos a possibilidade para a construção de fontes documentais, que, pelo viés da documentação escrita e oficial, poderiam configurar-se em empobrecimento da atividade humana no espaço da educação, que, especificamente, aqui, trataremos da educação rural. Lançaremos um olhar comprometido com a revisitação de um cenário que exige uma exploração mais acurada, para que possa ser repensado e reelaborado dentro de novos paradigmas educacionais, voltados ao espaço rural, sem, no entanto, distorcê-lo ou dissociá-lo das mudanças inerentes à realidade em permanente evolução.

Vale mencionar que o trabalho foi desenvolvido na comunidade rural de Florida, no município de Santiago-RS. As colaboradoras do trabalho foram três professoras, Nilda, Suzana e Clara, que iniciaram suas atividades como docentes, em 1954 e 1982, respectivamente. Suas representações serviram como sinalizações pertinentes para que, sem medo, deixássemos a inscrição de que a educação rural poderia ser uma experiência diferente. Essa certeza embasou-se em atividades docentes, que nos deram a perspectiva de que, mesmo na sociedade atual, cujas configurações fazem-se complexas, gerariam possibilidades de articular-se às mudanças que atingem escolas tanto em áreas urbanas como rurais.



Posto isso, nosso olhar, ao voltar-se para esse cenário, ocupou-se de problematizar questões que, segundo análises mais delimitadas sob o viés documental da fonte escrita e oficial, muitas vezes, perde a essencialidade da narrativa oral daqueles/as que se ocuparam da atividade docente em determinado espaço e tempo. Assim, levou-nos à aproximação com os sujeitos que vivenciaram a docência e, dessas experiências, nos ocupamos para compor a análise, articulando o sujeito e suas representações vivificadas no percurso de sua constituição, na docência rural. Sobremaneira, tornou-se rica essa vivência, visto trazer a possibilidade da releitura da educação rural, a partir da memória encontrada na fonte oral das histórias de vida das professoras/colaboradoras. Com essa perspectiva, o método da história oral, na modalidade das histórias de vida, neste trabalho de análise qualitativa, constituiu-se como meta profícua para que construíssemos, a partir da oralidade, amplos espaços para que revisitássemos a docência e a educação rural, visualizando-as mais próxima dos sujeitos que as significam. Percorremos, dessa feita, um caminho que tornou a pesquisa educacional menos velada e que, no dizer de Guacira Louro (1990, p.28),

[...] há múltiplas questões a formular e há, ainda, várias perspectivas para ler as respostas. [...] a história oral pode ser um ponto de apoio fecundo, a lançar luz sobre sujeitos e temas ensombrecidos.

Ressaltamos que o caminho pelo qual nos orientamos para tornar possível a investigação, o método da história oral-modalidade das histórias de vida, configurou-se como eixo central para a construção dos dados e suas análises. A proposta de repensarmos esse cenário restringiu-se a autores/as que se afastaram do viés de dicotomizar educação rural e educação do campo, urbano e rural.

Dessa maneira, de antemão, é necessário deixar claro, fomos imbuídos a pensá-la com as palavras de Alves (2009 p. 89-90):

[...] para fins conceituais, cabe um esclarecimento inicial. A expressão *educação no campo* [...] é tomada como sinônimo de educação rural. [...] O emprego da expressão denota, tão somente, que a língua fixa o uso de inúmeros termos e expressões cujos conteúdos originais foram superados e destruídos pela história. Necessariamente, no caso, *educação no campo* passou por um processo de ressignificação que só lhe permite expressar, nos dias de hoje, uma acepção predominantemente espacial, correspondente às suas formas de realização na zona rural.



Posto assim, percebeu-se que a educação, enquanto direito público, presente no texto da Constituição de 1988, trouxe, com clareza, sua aceção pública e de acessibilidade a mulheres e homens. Com isso, revelou-se na trajetória da história republicana brasileira, merecendo que a ressaltássemos, visto seu avanço no tocante a versar sobre a educação como direito público. Como refere Cury (2007, p. 583),

O Brasil que já negou esse direito a tantos de seus filhos, não pode perder mais essa oportunidade de efetivar os princípios, os fins e as metas que a lei expressa. [...] O Brasil tem de responder a um desafio: democratizar-se sem abrir mão da modernidade. [...] a proclamação de direitos orienta caminhos, mas é também uma lembrança constante de uma meta que, produto das lutas sociais, se impõe como crítica e revisão das situações estabelecidas. Esse é um desafio permanente.

Com tais considerações, neste trabalho, quisemos destacar a necessidade de introduzi-la como um espaço importante para a discussão de equívocos, reiterados em tantos discursos educacionais que se ocupam de tratar a temática como discussão homogênea. Houve, portanto, na pertinência para a discussão acadêmica, o ensejo de darmos maior valoração às vozes dos sujeitos que do ato de lembrarem, porque trouxeram possibilidades para que novas leituras, desse espaço revisitado, emirjam como pontos de elucidações. Essas significações, por serem discursividades, encontradas na fonte oral, certamente, desvanecer-se-iam, se restritas à documentação escrita e oficial das instituições educacionais ao longo da história.

OLHARES PELO ENSINO RURAL: VOZES QUE NARRAM

A possibilidade de redimensionarmos a docência e o ensino rural tornou-se realidade, a partir do encontro das histórias narradas pelas professoras/colaboradoras neste trabalho. Três sujeitos que, certamente, ao dizerem de suas atividades docentes, trouxeram, das suas lembranças, recortes do tempo e de espaços para que, com eles, déssemos representações renovadas a tantos discursos vigentes, tidos como verdades. É importante que tenhamos consciência, assim, de que, em qualquer fonte do conhecimento, seja escrito ou oral, há incongruências e limitações, e a fonte oral não foge a essa assertiva.

Há, na contemporaneidade, historiadores/as céticos quanto a esse tipo de narrativa ser considerada um método. Ou, para tantos outros, uma metodologia porque traz aspectos



subjetivos da experiência humana, sendo esta uma característica muito presente e ressoante nas fontes orais. Diríamos que a história oral, aqui como a enfocamos, é um método histórico, que, através do tempo e dos lugares onde ganhou adeptos, tornou-se uma prática de pesquisa histórica, cujas modalidades e concepções são bastante variadas.

A história oral poderia distinguir-se como um procedimento destinado à constituição de novas fontes para a pesquisa histórica, com base nos depoimentos orais colhidos sistematicamente em pesquisas específicas, sob métodos, problemas e pressupostos teóricos explícitos. Fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos 'outros' (LOZANO, 2006, p. 17).

Na perspectiva deste trabalho, as histórias de vida, que envolvem “a narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa” (MEIHY, 2000, p.61), foram o “nervo” de sustentação dos dados construídos, mediados entre pesquisadora e colaboradoras desta história. As professoras, ao falarem de suas significações, enfatizaram, na narração, a subjetividade, que é, segundo Meihy (2000, p.61), na perspectiva da história oral de vida, “sua força”.

Cabe-nos reiterar, neste trabalho, que engloba o método da história oral e, também, a especificidade das histórias de vida, o que não procuramos foi a verdade. A força, o seu potencial motivador, reside na vivência. “A experiência deve, desde logo, ser o alvo principal das histórias orais de vida, pois não se busca a verdade e sim versão sobre a moral existencial” (MEIHY, 2000, p. 62).

Através das palavras que empregamos para conceber e dar formas concretas à história oral – modalidade de histórias de vida, a mesma serviu, enquanto método, para a construção das fontes. Portanto, sua escolha não foi aleatória, as histórias de vida na perspectiva desse método, através da elaboração do projeto, pensado sob aspectos como os critérios para a escolha das colaboradoras, o roteiro para as entrevistas, foram cuidados que possibilitaram a efetivação do trabalho.

Diante de tais considerações, é necessário ter clareza com quem vamos trabalhar, porque os sujeitos escolhidos são de fato relevantes, para o que nos propomos responder. Aqui, nesta investigação, os critérios que elencamos como principais foram a trajetória vivida na docência rural, trabalhar e residir na comunidade rural e que houvesse diferença de geração. Outro critério priorizou que uma das colaboradoras exercesse a docência na escola rural, mas que residisse na



cidade. Dessa forma, os significados ao se entrecruzarem trouxeram elementos que ora se alteram, ora permanecem.

Certamente, ao valer-nos desses critérios e ao aproximarmos-nos das professoras, guiamos-nos pelos objetivos da investigação e suas disponibilidades em serem colaboradoras desta história. Posto isso, diríamos que

[...] a escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. [...] convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos (ALBERTI, 2004, p. 31-32).

Vale dizer que, mesmo tendo estes critérios claros, a definição de quem seriam as colaboradoras, não se encerrou em regras rígidas. Aos poucos, tentamos ir dando contornos, articulando o espaço do ensino rural com a docência e quem poderia e tinha algo a nos dizer. Dessa maneira, durante a pesquisa, ouvimos histórias de professoras, que iniciaram as atividades docentes em 1954 e outras nos anos 80. Assim, os sujeitos, aqui presentes, ainda estão ligados à história da docência rural.

O desenvolvimento do trabalho com a história oral exige que o pesquisador/a, além do conhecimento e da disponibilidade, deve nortear-se ainda pela sensibilidade, porque essa, sem dúvida, é a marca que imprime ao trabalho a presença da “ponte interpessoal” de acordo com Errante (2000). A aproximação com as professoras/colaboradoras do trabalho permeou-se pelos laços de cumplicidade e da revelação dos sentimentos.

Como já destacado, grupos que a história mais os imaginou do que os conheceu, como no caso das mulheres, dos negros, dos operários, dos camponeses, e tantos outros exemplos, são, nesta abordagem histórica, constituintes de uma história. Esta, por sua vez, se faz na narrativa desses sujeitos, que contam o vivenciado e que rememoram as suas trajetórias. A cumplicidade entre aquele que ouve e aquele que fala, é o que chamamos de escuta sensível, ou, como diz Alberti (2004, p. 10), “antes de tudo, é preciso saber ‘ouvir e contar’: apurar o ouvido e reconhecer esses fatos, que muitas vezes podem passar despercebidos”.

A história oral é um caminho fecundo, cuja aproximação entre a história e a memória abre importantes fissuras para que a pesquisa educacional, aqui, neste trabalho, traga a dimensão do não dito, do não-oficial. “[...] A arte da narração não está confinada nos livros, sem meio



épico, é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que escutam [...]” (BOSI, 1994, p. 85).

Assim, ao aproximarmos-nos da história oral como método de pesquisa, faz com que esclareçamos suas modalidades, permitindo-nos elucidar as maneiras como pesquisadores/as a tomam para organizar seus projetos de investigação. Certamente, o caminho escolhido dependerá do que nos propomos a responder. De tal forma, vale lembrar que a abordagem da história oral, como alguns autores a concebem, enfatiza-a sob distintas formas: “Há três modalidades de história oral: de vida, temática, tradição oral. As três formas de história oral – de vida, temática e tradição oral – dependem de entrevistas com pessoas [...]” (MEIHY, 2000, p. 35).

EDUCAÇÃO RURAL: SIGNIFICAÇÕES NARRADAS

Situando o território do qual falamos, precisamos lembrar que a docência e o ensino rural têm sido temas de estudos, seminários, congressos e objetivo de pesquisas em diferentes programas de pós-graduação na sociedade brasileira, especialmente no momento atual.

Uma das grandes questões, sem dúvida, a partir desta investigação, foi introduzir uma revisitação ao ensino rural e à educação nesse espaço, através dos olhares das professoras/colaboradoras, que atribuíram seus sentidos e suas significações, com o objetivo de repensarmos esse cenário. Isso se deve a momentos da história da educação brasileira que, na atualidade, despontam como um *locus* carregado de representações estereotipadas, que remetem ao atraso, às ausências, a discursos rançosos da “sociedade pedagogizada” que se apresenta diante de nós (RANCIÈRE, 2007).

Posto isso, crescem os discursos da emancipação e da igualdade como outorgas, como se essas fossem autorizações ou concessões,

[...] se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA e KOHAN, 2007).

Na perspectiva deste estudo, as memórias das professoras rurais permitiram que pensássemos com elas tais questões. São atribuições construídas ao longo dos processos de suas



experiências pedagógicas, cujas atividades lhes deram autoridade para falar sobre a escola na zona rural, a significação da docência e dos alunos/as desse espaço.

É necessário buscar o espaço mais adequado para a rediscussão do ensino na zona rural, atentando a normalidades que estão aí dadas, cujas discursividades tratam de assentarem-se em verdades dadas *a priori* e que, aos poucos, podem e devem ser estranhadas.

[...] Tantas coisas podem ser mudadas, frágeis como são, ligadas a mais contingências do que a necessidade, a mais arbitrariedades do que evidências, mais a contingências históricas complexas, mas passageiras do que a constantes antropológicas inevitáveis... Você sabe dizer: somos muito mais recentes do que cremos, isto não é uma maneira de abater sobre nossas costas todo o peso de nossa história, é mais colocar à disposição do trabalho que podemos fazer sobre nós a maior parte possível do que nos é apresentado como inacessível (FOUCAULT, 2009).

Dessa maneira, voltamos a insistir: é necessário estranhar o discurso da dicotomização do mundo entre urbano e rural, e, conseqüentemente, os discursos educacionais. É inquietante a divisão entre o mundo rural e o urbano, enfatizando a formação docente para cada espaço.

[...] seguindo essa lógica, eu poderia perguntar se a formação do professor da periferia urbana deteriorada deveria ser a mesma do professor que vai trabalhar nas regiões mais afluentes das cidades. [...] acho que todos os professores do ensino básico, sem distinções, deveriam receber uma formação sociológica e antropológica. De modo que eles próprios tivessem condições de se reciclar e ajustar em face das situações cambiantes de trabalho educativo que encontram pela frente, na cidade e no campo (MARTINS, 2005).

Diante dessas considerações, a escola da zona rural é representada, ainda, por parte dos discursos educacionais como um espaço carregado de preconceitos históricos, que refletem, embora equivocadamente, um traço forte dos preconceitos históricos em que o espaço da zona rural remetia ao trabalho forçado, estreitamente vinculado ao imaginário da escravidão, do trabalho da roça, do escravo cativo, representação que imprimiu aos sujeitos que vivem nesse contexto, depreciação social. E, sob esse viés, a educação não escapou.

[...] os educadores incorporaram esse estereótipo. Mas, essa mentalidade está mudando em função da revalorização do campo e da natureza, como nos movimentos ecológicos, nos grupos que propugnam formas alternativas de vida rural e do trabalho agrícola (MARTINS, 2005).



Vale destacar que essas mudanças sinalizam que a educação e a escola nas zonas rurais são bastante heterogêneas, portadoras de singularidades, que lançam luzes para iluminar discursos homogêneos. As mudanças que se apresentam no mundo atual, com novos arranjos sociais, novas organizações do trabalho, configurando o que Antunes (1999) denominou da nova classe que vive do trabalho, ou como autores/as que possibilitaram a rediscussão do sujeito como construção histórica, viabilizada, por exemplo, por *Foucault* e *Delenze*, foram pontos de partida para entendermos o mundo no qual estamos, na atualidade, submersos. E é com essa percepção de mundo, que preferimos evitar as nomações, quer alguns autores dizerem-na pós-modernidade, modernidade líquida. Para evitar querelas, deixamos antever que nossos questionamentos partem do mundo atual porque, nesse, as relações tornam-se mais dinâmicas, mais “líquidas”, como sinaliza Bauman (2001), revelando novas formas diante da condição humana.

Com essas considerações, quisemos, através de leituras baseadas nas histórias de vida de professoras na educação rural, reforçar a possibilidade de olhar esse cenário sob a ótica da inversão dos discursos ditados até então como verdadeiros, absolutos, ancorados em princípios das continuidades e da perenidade. Ressaltamos que os caminhos sinalizados por Foucault foram a chama para a libertação daquilo que a própria história da educação se alimentou ainda nas *luzes* do século XVIII.

Diante disso, trouxemos algumas das possibilidades que as memórias de Nilda, Clara e Suzana atribuíram a questões envolvendo e desvelando a educação rural na atualidade, para as quais o nosso olhar se volta, capturando e dando vozes às atribuições de seus sujeitos que, ao narrarem, inscreveram representações que merecem atenção.

Das representações que Nilda, Clara e Suzana atribuíram à escola rural, certamente surgem vozes que parecem andar na contramão dos discursos, cujos espaços entoam uma cantiga de um tempo em que o pensamento homogêneo retratava a educação rural como oposição entre campo e cidade.

No caso da educação escolar, a própria reivindicação de uma peculiar formação de crianças e jovens da zona rural, de alguma forma, trai uma insistência nessa ideia de oposição entre cidade e campo. Essa seria a manifestação educacional de uma ideia anacrônica, pois nutriria, por assim dizer, uma tentativa, fadada ao fracasso, de perpetuação de algo banido pela história (ALVES, 2009, p. 138-139).



Dessa forma, ainda hoje como o foi em épocas passadas, há discursos que proclamam o desenvolvimento da educação no espaço rural que se ajuste às suas peculiaridades. Diríamos discursos inquietantes, cuja insistência recai sobre o papel a ser desenvolvido pelas escolas rurais, para que estas sejam responsáveis por, através da educação escolar, “fixar” crianças e jovens à terra, delegando à educação escolar, nesse espaço, o papel de conter a migração dessas populações para áreas urbanas.

Na sociedade brasileira, na atualidade, pensando sob essa ótica, constatam-se discursos, que se legitimavam no período da República Velha, ainda ressoarem no presente. Dessa práxis, ecos trazem, apesar da distância entre esse passado, forças que se articulam ao discurso do tempo presente. Segundo Alves (2009), essas proclamações soam sintonizadas e articuladas ao “*ruralismo pedagógico*” do período, cujo discurso pode ser lembrado pelas palavras de Sud Mennucci (apud ALVES, 2009, p.139):

[...] Temos de separar o ensino das cidades do ensino dos meios rurais e do ensino da zona litorânea. É mister diferenciá-los quanto à sua orientação e ao seu alcance. [...] Em última análise, temos de criar, com características próprias e intrínsecas, o homem da cidade, o homem do campo, o homem do mar. E criá-los sem que um inveje a sorte do outro e se julgue em plano inferior na escala social.

Dos anos que separam o presente do período da Velha República brasileira, ranços pedagógicos estão aí. Discursos que, atualmente, inquietam pela presença de um ar de clamor, encontram, em vozes do passado, discussões que pareciam, ou mereciam estar encerradas. Assistimos, novamente, a partes de vozes conclamando por mudanças, seja no levantar específico de bandeiras pela luta na conquista da terra, ou por aqueles/as que ainda insistem na “transformação” do sujeito do campo, cujo compromisso, dessa forma, recai no discurso da adequação “à realidade do campo”.

Mas são outros aqueles que reivindicam uma educação adequada à ‘realidade do campo’, em nossos dias. Representam frações de classe distintas dos pecuaristas e cafeicultores da Primeira República. Se Sud Mennucci encarnou os interesses dessa burguesia rural, então força econômica dominante, hoje repetem as mesmas ideias e os mesmo refrões os expropriados da terra, aqueles que, por meio do MST, pretendem ser reintegrados à condição de proprietários. [...] Também educadores e burocratas da educação não se cansam de repetir essa cantilena sobre a importância da educação pertinente às pretensas necessidades



específicas do campo. [...] Até o Conselho Nacional de Educação se rendeu à onda e firmou o parecer n.36, aprovado em 4 de dezembro de 2001, no qual são fixadas 'Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo', e baixou a Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002, que 'Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo'. Ambos os documentos foram saudados como conquistas importantes à concepção e à prática da 'educação do campo' pelo MST (ALVES, 2009, P. 141).

Posto isso, os significados atribuídos pelas professoras Nilda, Clara e Suzana são pontos de contrastes diante de análises pautadas em ideias articuladas às escolas da zona rural. Na percepção delas, o ambiente vivenciado é uma realidade heterogênea como se, nesse vasto pluralismo de sujeitos, fosse encontrada, em regiões dispersas de um Brasil continental, a representação uniforme do cenário rural. Carregam, nas suas elaborações, um pouco daquilo que vêm dizer e o que está acontecendo. E isso deixa a sensação de que existe, da singularidade das suas experiências, um olhar diferente, cujas lembranças, na voz da professora Nilda, trazem um sentido da reversibilidade através dos recortes de seus quarenta anos na docência na escola rural.

[...] Apesar de eu perceber que o trabalho na cidade era bem mais fácil para um professor. Fácil no sentido de que já havia bibliotecas, já havia revistas. Já podiam gravar, naquela época, já tinha gravador. Já, podia, enfim, havia muitas facilidades. Facilidades para os recursos de ministrar uma aula. E a gente lá no interior tinha que imaginar e conseguir, quando viajava, quando vinha para uma reunião, enxergar uma coisa, pensar naqueles materiais, porque eu fui de comprar material didático. Porque eu acho, eu sempre pensei que uma aula que entrasse, que caísse na rotina não despertava o interesse que eles tinham. [...] Não desprezo o professor da cidade, ele também teve uma luta muito grande, agora aquele lá fora, foi um trabalho mais árduo e para a gente, eu acho para exercer com dignidade a gente teve que lutar dobrado. [...] Mas eu acredito que, nessa parte, tenha melhorado. Porque já existe muito meio de comunicação, pais que assinam jornais, a revista, a televisão, noticiários. Então eles têm muito mais conhecimento e naquela época era tudo levado para o professor. [...] Lá, era tudo mais difícil, mas a gente sempre procurou resolver as coisas. Todas as situações criadas. [...] Agora mesmo nós estamos assim, eu também, estou empenhada nessa luta pelo Ensino Médio. Nós comparecemos nas reuniões. Mostramos as necessidades e acho que vamos conseguir a realização. É um sonho. [...] A gente lutando por mais e mais pela escola, por aquela gente, pelos alunos. Eu acho assim que vamos conseguir (Nilda).

[...] Eu tinha dificuldade, digamos assim, de realizar tarefas de trabalho, trabalhos assim para casa, por exemplo, tinha gente que naquele tempo, agora todo mundo tem luz, mas quando eu iniciei lá, nem todos tinham luz. [...] Melhorou, sim, melhorou, aos poucos vai assim, sempre vai melhorando, tanto



assim, as verbas que vêm, por exemplo, tu tens , podes comprar. Eu vejo, eu não fui nunca diretora, mas eu vejo ali na nossa direção, vem dinheiro, pode comprar o que tu quiseses para as crianças, para não faltar nada para as crianças. As crianças têm o acesso ao computador, têm uma televisão na escola, tu tens DVD na escola, tu podes levar, sabe, filmes educativos. [...] Tu ensinas teu aluno a mexer num computador, tu podes levar som. [...] Tem todos os recursos que tem para cá, tem para lá, diante das possibilidades [...] O transporte , as nossas vias de acesso melhoraram , foram asfaltadas as estradas. Só que, claro, tem lugares que é longe que moram, tem que entrar em campo, longe, vai pegar um aluno, por exemplo, aí quando chove... Ainda continua aquele problema de “atolar”, mas lá dentro de uma fazenda, mas buscaram o aluno (Clara).

[...] acho que a informática tem que chegar até o campo. Material, livros didáticos, que não vou dizer que não vão, mas são poucos, eu lembro que às vezes ficam assim nas coordenadorias, ficam nas secretarias municipais e eles não distribuem, talvez pelo fato de ser zona rural, de difícil acesso. [...] Eu tenho experiência comprovada que teve pilhas de livros, assim que eu tive que pegar o meu carro e vir buscar, porque eles não deram jeito de entregar na escola. O MEC paga o consórcio, o Correio é responsável por entregar, as secretarias municipais, mas eles não fazem questão. É aquilo que eu volto a insistir: eles acham que, não todos, mas a maioria dos governantes, dizendo assim, as pessoas responsáveis por essas partes, eles acham que o meio rural pode qualquer coisa. [...] Nesse sentido, eu sou decepcionada na educação, nesse sentido. [...] A lei é clara, que todos têm direitos iguais, mas eles não fiscalizam se foram entregues determinados materiais, se lá na escola da Florida, lá, na zona rural, realmente foi feito tal serviço [...] Eles não fiscalizam essa parte. [...] O avanço foi com o transporte escolar, até então, quando eu iniciei, os meninos iam de bicicleta, vinham a cavalo, outros iam a pé. Eles achavam jeito de chegar até a escola. [...] Eu acho que educação é única. Acho assim que a mesma educação que é dada no campo e na cidade deveria ser igual. [...] Porque nós somos gente, nós somos inteligentes, nós somos pessoas, nós temos que ser vistos da mesma forma. [...] Eu acho que tem pessoas que do fato de pensarem que tu és do campo, tu moras no campo, tu és nada! Tu não sabes nada, tu és alienada. [...] Mas já mudou, mudou. Mudou muito! E temos que mudar, tem que mudar. [...] Eu acho assim que deve ser respeitada, digamos, a cultura regional. [...] A gente tem que acreditar. Pode haver mudanças, sim! (Suzana).

Pelo exposto, diante dos depoimentos de Nilda, Clara e Suzana, podem-se atribuir novos sentidos à escola rural e, através da representação recortada das suas atividades docentes do lugar onde os vivenciaram, lentamente, vão surgindo traços diferentes sobre esse espaço da educação. Na atualidade, muitas pesquisas, ao aproximarem-se das vozes dos sujeitos docentes e discentes, redimensionam, através das suas significações vividas, possibilidades de se colocarem sobre



interrogação ideias procedentes, que viajam pelo caminho contrário. Em análise de escolas rurais do Mato Grosso do Sul, comenta Alves (2009, p. 141-142):

Quando escolas são mantidas na zona rural, fica evidente a falsidade da ideia de uma educação atrelada aos ‘valores do campo’, pois, mesmo que esses valores existissem, o professor é da zona urbana e o material didático é o mesmo utilizado nas escolas da cidade. Mais importante ainda é o fato de a eletrificação rural ter colocado os habitantes do campo em contato com o mundo urbano, por meio da televisão. [...] Nem mesmo os precários acampamentos ou assentamentos do MST escapam dessa determinação.

Vale mencionar que as atribuições das professoras, neste estudo, deixam antever sua percepção desse hibridismo entre cidade e campo, como bem lembra a professora Suzana, referindo-se aos materiais didáticos que são, de norte a sul, iguais. Ao chamar a atenção para o respeito “[...] a essa cultura regional, os saberes regionais, os vocabulários regionais [...] o professor tem que usar do bom senso,” servem como testemunho dessa realidade díspar.

Na perspectiva dos significados atribuídos à escola rural e ao seu entorno, a professora Nilda, ao volver o olhar para o passado, empresta novos sentidos à escola de seu tempo, assim se manifestando:

[...] veja bem: tinha rádio, revistas, jornais, eu dava o material para eles [...] eu sempre fui de mostrar o que estava acontecendo no mundo, é dever de um professor! [...] lá eu e a diretora fizemos o senso escolar a pé [...] foi uma guerra a instalação da unidade sanitária em Florida [...] depois disso, participei da rede d’água na Florida. Fui presidente da comissão e o sou até hoje. Participava bastante da vida do lugar. Movimentava a localidade. [...] hoje tem condições de estrada, tem luz, que antes não tinha (Nilda).

A escola e o entorno do lugar que a professora Nilda rememora, são desenhos de suas vivências, dos anos vividos como professora no início dos anos 1954 a 1993. Diante disso, destacamos que o nosso objetivo, aqui, não recai em explicar como tudo começou. Não é nossa intenção buscar a origem dos acontecimentos. Retrocedemos no tempo e ressaltamos esses detalhes porque os contextos mencionados por ela dão-nos cruzamentos para historiarmos e desvendarmos uma grande teia, tramada por olhares, que, juntas, construímos através de idas e vindas na história.



Dessas idas, nosso olhar se deparou com o lugar em que Nilda, Clara e Suzana, em momentos diferentes, constituíram-se docentes. Para situá-las, seus olhares partem de uma comunidade rural e da escola estadual “Moisés Viana”. Escola inaugurada no ano de 1941, período da história da sociedade brasileira que espelha, ainda, reflexos dos anos 30. “Os anos 30 vão demarcar nitidamente um processo de mudanças estruturais na ordem política, econômica e social do Brasil” (SANTOS, 2007, p. 215).

Nesse cenário, intensificam-se a urbanização e a industrialização, cuja expansão traz para a sociedade um novo perfil. Os avanços da urbanização e da industrialização provocam mudanças na estrutura do Estado. Nesse contexto, novas orientações no campo da educação começam a ser gestadas. Em 1930, é criado o Ministério da Educação e da Saúde, momento em que “inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional” (SANTOS, 2007, p. 216).

Com base nesses dados, a escola inaugurada em 1941, na Vila Flores, em Santiago-RS, no período da Era Vargas (1930-1945), faz parte do momento da história no Brasil. No período em que a educação dá indícios da sua organização, começam-se discussões no tocante à criação de uma legislação nacional que regulamente diretrizes para o ensino até então inexistentes. Essa efetivação só irá acontecer em 1961, quando da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (SANTOS, 2007, p.218). Nessa época, a professora Nilda, docente desde 1954, inicia a construção da sua história como educadora em uma comunidade rural, no interior do vasto espaço sul-rio-grandense brasileiro.

Desses recortes, entrelaçando a história de um Brasil imenso, uma professora em seu tempo, nas coxilhas do Rio Grande do Sul, conta uma história como tantas outras por aí, a espera de serem ouvidas. A professora Nilda daquele tempo lembra-se do início da sua docência, na escola anteriormente nominada, depondo que “eu não tinha naquele tempo nem o ginásio completo. Eu comecei a trabalhar assim, vamos dizer de auxiliar, como professora [...] trabalhei esse tempo e comecei a estudar” (Nilda). Faz referência a sua ida para o município de Santa Rosa-RS, em 1959, como diz “eu tirei a “Regional” (Nilda), fazendo referência à Escola Normal Regional “Visconde de Cairu”.

Dessas tramas, a história da professora Nilda representa significativos recortes da história da educação, encontrada nos rastros da sua memória e que, também, é consoante com o momento da educação da época. Nesse cenário, o município de Santiago-RS, assim como muitos



outros municípios do estado do Rio Grande do Sul, impulsionados pelo avanço demográfico, dá sinais da organização dos serviços públicos e do sistema educacional.

[...] os administradores santiaguenses preocuparam-se em oportunizar possibilidades de educação formal inclusive à população rural, continuidade de ensino nos limites do próprio município. [...] A criação da Escola Elementar já representava uma reformulação do sistema de ensino, quando mesmo os primeiros níveis passaram a estar, também, sob a responsabilidade do Estado (CONSTANTINO, 1984, p. 129).

Assim, nos anos de 1950, 55 estabelecimentos educacionais são mantidos pela Prefeitura, “a maior parte na zona rural” (CONSTANTINO, 1984, p. 129). Vale destacar que, não fugindo do cenário brasileiro da época, o sistema municipal em Santiago-RS, mantido pela Prefeitura, grande parte dos 55 estabelecimentos estão localizados em áreas rurais e, em consequência disso, enfrentam sérios problemas, apontados

[...] em documento enviado ao Prefeito Tito Becon, em 10 de janeiro daquele ano: ‘Instalações precárias, absoluta falta de material didático’. No mesmo documento, aponta-se alto índice de reprovação (68,62%), a regência de várias turmas de diferentes níveis de ensino por um mesmo professor. [...] cabia ao município prover ao ensino, situação, que se foi transformando quando a maior parte da responsabilidade passou a ser do Estado (CONSTANTINO, 1984, p. 129-130).

Diante dessas considerações, as escolas rurais, na época de 1950 aos anos 1970, são estabelecimentos muito simples, dispersos em áreas rurais do município. Das lembranças da professora Nilda, daquele tempo, sobressai a experiência da regência em níveis diferentes de ensino, pontuados no documento enviado ao Prefeito Tito Becon. Recorda-se ela:

[...] a gente tinha que usar de uma tática: levar, por exemplo, um texto para leitura e responder questões, problemas eram muito usado na época, não sei hoje [...] hoje parece que não sabem nem fazer conta, às vezes, né? Então eles trabalhavam aí a professora falava com a outra série, ao passo que se pusesse uma 5ª e uma 4ª ficavam se olhando, então a gente procurava fazer assim [...] porque a 5ª não tinha mais interesse na 1ª. [...] Era uma estratégia. Era a maneira melhor que nós podíamos atender (Nilda).



Vale destacar que, embora, de forma lenta, e sob adversidades, avanços à luz da legislação são sentidos em relação à educação. Muitas contradições pelo caminho, mas certamente as possibilidades, a partir da Constituição de 1988, merecem reconhecimento. Da história republicana brasileira,

[...] não há como ignorar os avanços possibilitados pelas Constituições de 1934 e de 1988 [...] na República, muitas constituições e leis buscaram determinar fontes de financiamento nacional, muitos da vinculação orçamentária estabelecida desde 1934. Após essa determinação nacional, muitos estados e municípios alteraram para mais os percentuais desta vinculação (CURY, 2007, p, 569-570).

Nesse sentido, a Constituição de 1988, pela primeira vez na história da República do Brasil, proclama, no seu artigo 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 2008, p.13). Fica entendido que a educação, independente de homens e mulheres residirem em áreas urbanas ou em áreas rurais, perante os preceitos constitucionais, passam a ter os mesmos direitos e acesso ao ensino nas suas diferentes modalidades do território brasileiro.

A partir de 1988, quando promulgada a nova carta constitucional, a sociedade inicia um processo de discussão, entendendo a necessidade da revisão da lei que organiza a educação no Brasil. Quando promulgada, oito anos após da Constituição de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394/96, em seu Art. 28, lê-se:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Nessa perspectiva, analisando a trajetória histórica da legislação republicana brasileira, a educação, em termos de reconhecimento como dever do Estado, dá acessibilidade a qualquer indivíduo, seja no campo ou na cidade e está contemplada nos preceitos constitucionais da carta de 1988 e na LDB/96. Embora com opiniões discordantes, os avanços são claros e trazem, em certa medida, sinais da democratização educacional.



Diante de tais reflexões, a escola rural, significada pelas professoras Nilda, Clara e Suzana, apresenta muitas possibilidades que emergem de suas memórias, para reinscrevermos notas às páginas que compõem essa temática. De seus olhares, das suas elaborações, certamente, chegam possibilidades de conhecermos aspectos da escola rural e da educação rural. Mesmo diante de uma análise micro, trazem a singularidade, o recorte de um espaço, que parecem destoar com o discurso uniforme vindo, principalmente, de críticos que insistem em reiterar a homogeneização das populações rurais como se essas fossem desenhadas por uma única identidade.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas - de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente” (HALL, 2006, p. 75).

Sob esse postulado, o mundo atual, do qual nosso olhar o percebe, mostra traços fortes da diversidade, do hibridismo. Não queremos, aqui, julgar se essas novas forças como introduz Deleuze (2008), pensando a sociedade de controle, que se mostra diante de nós, como arranjos bons ou ruins. Almejamos, isto sim, reforçar novéis mudanças tão presentes e necessárias nos mais diversos espaços das relações sociais, culturais, econômicas e, por conseguinte, passíveis de afetar a história de mulheres e de homens das diferentes sociedades humanas em seus tempos e em seus espaços.

A globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do ‘global’ nem a persistência, e sua velha forma nacionalista, do ‘local’. Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes (HALL, 2006, p. 97).

Voltando à cena da discussão, nos meandros das relações do mundo atual, práticas singulares, como testemunham a memória das professoras/colaboradoras deste trabalho, servem para repensarmos o sentido da escola rural e da educação sob suas significações, em que espaços de contradições parecem pontuar as atribuições da professora Nilda e da professora Suzana, quando se referem à gradual diminuição dos alunos/as na escola estadual da Florida. O deslocamento de muitos/as alunos/as da comunidade para a escola municipal próxima à comunidade são pontuações que elas, ao recordarem, enfocam essas mudanças como perda.



As elaborações de Nilda e de Suzana, pertencentes à comunidade, fazem com que destaquemos a memória como um fator de identidade. Extravassam os limites do individual, por isso, o sentimento de pertença a um grupo, a uma instituição, manifesto no ato da recordação, é, antes de tudo, coletivo. “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva [...] este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupe (HALBWACHS, 2006, p. 31).

Diante disso, as atribuições de Suzana, como certa perda, ao falar desse “esvaziamento” da “sua” escola, da “sua” comunidade, reportam ao que Halbwachs (2006) chama de “comunidade afetiva”, ou seja, modo como a memória coletiva articula a identificação a partir de um grupo social ou a um lugar. Vale dizer que as palavras de Suzana estabelecem, partindo dessa comunidade afetiva, o entrelaçamento da memória individual de acordo com a memória coletiva, o que lhe subverte uma maneira de sentir-se coesa, seja a um grupo ou a uma instituição. “[...] eu vejo assim parece uma concorrência [...] Os alunos passaram *da nossa* escola para a escola do município [...] não tenho dados, mas eles dispõem de mais verbas para a educação. [...] Hoje, a escola deve ter e torno de uns 60 alunos” (Suzana).

O sentimento de perda ou a concorrência que Suzana manifesta é uma realidade que, a partir da Constituição de 1988, estabelece no

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (EC nº 14/96 e EC nº 53/2006)

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 2008, p. 137-138).



Diante dos avanços na legislação brasileira, quer na Constituição de 1988 ou na própria LDB/96, vemos conquistas através de lutas manifestas em vários movimentos da sociedade brasileira, nos anos da década de 1980. Com a abertura política, na própria organização do corpo docente, houve mudanças perceptíveis ao mesmo tempo em que os educadores se organizaram em associações. Essas formas associativas serviram como impulso para ganhos significativos, posteriormente, na legislação, seja em termos de valorização do magistério e, também, para a educação, propugnando outras formas de educação e sua acessibilidade. “Os movimentos sociais e a crise econômica dos anos 80, associados ao desgaste sofrido pelo regime autoritário provocaram sensíveis mudanças no país em especial na consecução do Estado Democrático de Direito” (CURY, 2007, p. 575).

Vale mencionar que, em períodos anteriores às respectivas leis, seja na Carta de 1988 ou na atual LDB/96, a escola tinha, como meta, o cumprimento de medidas para desenvolver uma sociedade que queria fazer-se moderna.

Cabia a escola efetivar a aculturação de todos os que iam sendo deixados às margens da nova realidade e produzir mudanças culturais que atingissem toda a população. Nesse empenho, ocuparam posição de destaque as famílias pobres, as famílias do campo, os desocupados e os favelados urbanos, enfim, todos aqueles que fossem identificados como desintegrados, excluídos da vaga modernizante, representantes do país velho e subdesenvolvido que devia ser ultrapassado (CUNHA, 2007, p. 459).

Por esses embasamentos, a LDB/96 traz características mais flexíveis. Pela primeira vez, vemos a preocupação em garantir direitos à diferença, “diferença expressa nas etnias, no gênero, na idade e nos portadores de necessidades especiais” (CURY, 2007, p. 581). Diante disso, o importante, como destaca o autor, é o enfoque de serviço público que a educação passa a imprimir, sendo a educação básica um direito público.

Considerando tais avanços, a realidade dos municípios, como no caso de Santiago-RS, diante da LDB/96, que delega a estas prioridades na organização do ensino fundamental e da educação infantil. Portanto, a preocupação que a professora Suzana revela, ao se referir a diminuição dos alunos/as e a menos verbas para “sua” escola e “sua” comunidade, são reflexos da legislação. Para maior ilustração, quando dos primeiros anos da Escola Estadual em Vila Florida, segundo a professora Nilda, o número de alunos/as passava dos 300. Chegando aos anos 1980, quando Suzana e Clara iniciaram a docência, ainda havia um grande número de crianças e



adolescentes na escola. Ante as fotografias da época da escola na Florida, com alunos/as e professoras, Clara comenta: “[...] estou olhando estas fotos, a professora rural é diferente [...] é diferente, é bom” (Clara).

Muitas mudanças podem ser vistas e sentidas entre o início das atividades da professora Nilda, em 1954, das de 1980, vivenciadas por Suzana e Clara, até os dias atuais. A escola de Nilda e de Suzana principalmente, desenhadas por seus traços ora de saudades, ora nostálgicos, revela laços com a “comunidade afetiva”, no rastro da suas memórias, que se constituem em relato do coletivo, como sinaliza Halbwachs (2006). A escola rural, para Suzana, é significada, também, como “continuação da família” e essa representação estreita a ideia de sua identificação com a comunidade e, com a instituição, traz da sua memória, o pertencimento do seu entorno (HALBWACHS, 2006).

A escola de Nilda, Clara e Suzana, nos dias atuais, faz parte da rede estadual de escolas rurais do município de Santiago-RS. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com base no senso escolar 2007, aponta, das 6 escolas rurais estaduais, em Santiago-RS, um total de 319 alunos/s matriculados. Especificamente, na Escola Estadual Moisés Viana, na comunidade rural de Florida, 61 matrículas. Podemos perceber, com base nesses dados estatísticos, o “esvaziamento” a que Suzana se refere ao longo dos anos. Segundo dados do Inep e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Santiago-RS, o sistema municipal de educação do município conta hoje com duas Escolas de Ensino Fundamental na zona rural, tendo 160 alunos/as matriculados, 29 professoras e dois professores.

Considerando tais questões, a escola e a educação rural, ao longo das mudanças que o tempo trouxe, com pequenos rabiscos vindos dos olhares das professoras, elaborações construídas nas suas trajetórias vividas na docência rural, o que parece, como sinaliza Walter Benjamin (1989), desenharem o passado. Não apenas como um relato do que foi, mas como a experiência foi vivida. E, dessas experiências narradas por Nilda, Suzana e Clara, podemos apropriar-nos de suas significações para que possamos vislumbrar, nesse universo vasto da realidade plural das escolas rurais e da educação rural, um aceno de que “uma história pode ser nova e, no entanto, falar de tempos remotos. O passado surge com ela” (ENDE, 1988, p. 206).

Quando inicia a pintura de uma tela, muitas formas vão, lentamente, surgindo. Cores sobressaem-se, imprimem-se nela o tom e a vivacidade que as mãos do artista delineiam. Assim, parece-nos que os contornos desenhados da escola rural pelas mãos de três professoras são pontos de ruptura, que dão ressonância a uma voz e aguçam um olhar diferenciado para o



sentido da escola rural e da educação rural, tão desbotada nos quadros por aí espalhados. No vasto espaço sul-rio-grandense, muitas novas pinturas poderão despontar de imagens do cenário de 951 escolas rurais. Aqui, nesta pequeníssima tela, três professoras, entremeando laços do passado com o presente, trouxeram um desenho de uma pequena escola, que se fez traços com vivacidade, com as sensações e os significados que elas captaram. Falaram da escola e da educação rural com sons destoantes. Deram-lhe um sentido de pluralismo, de dinamismo, de hibridismo, como diz a professora Nilda, “[...] é uma época de repensarem mesmo a vida no campo. Isso é mais que uma necessidade [...] é um dever da parte do setor educacional”.

No registro dos significados que Nilda, Clara e Suzana capturaram em suas memórias, fica forte a manifestação delas de que a escola deve ser o espaço em que a educação se volta e se assenhora, seja no campo ou na cidade. Com isso, ressurgem a possibilidade de desenvolvimento e a potencialidade da inteligência humana tornarem-se soberanos, indiferentes a espaços e épocas, afastando o ranço das marcas históricas que delegou às mulheres e aos homens do campo a depreciação social e a sua ignorância.

Ventos novos, nas vozes dessas professoras, parecem entoar que a educação e a escola aproximam-se do que Jacques Rancière (2007, p.183) pensou como “emancipação intelectual” e, para fechar essas notas, valhamo-nos das palavras dele:

[...] bastaria aprender a ser homens iguais em uma sociedade desigual – é isso que *emancipar* significa. Esta coisa tão simples é, no entanto, a mais difícil de compreender, sobretudo desde que a nova explicação – o progresso – misturou, de forma inextricável, a igualdade e seu contrário.

Para resguardar o desenho não acabado, todavia mais colorido dos traços da escola e da educação que a nós, Nilda, Suzana e Clara, assim como os sopros de suas vozes trouxeram novas idealizações e se propagaram num tempo em que o vento fez suas engenhosas transformações. Antes, vozes escondidas em murmúrios que, num crescente, estreitaram-se e se ampliaram num estranho paradoxo, alimentadas mais ainda na provocação:

[...] os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências. [...] A instrução é como a liberdade: ela não se dá, conquista-se (RANCIÈRE, 2007, p. 12).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALVES, Gilberto Luiz. Discursos sobre educação no campo. In: ALVES, Gilberto Luiz. (Org.). **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 89-158.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- Brasil. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.
- BENJAMIM, Walter. **Charles Baudelaire um Lírico no auge do Capitalismo** – Obras Escolhidas. Vol. III. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CONSTANTINO, Núncia S. de. **Santiago-RS da concepção à maturidade em compasso brasileiro**. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 1984.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: TEIXEIRA, Eliane Marta. (Org.). *500anos de Educação no Brasil*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 567-584
- CUNHA, Marcos Vinicius. A Escola Contra a Família. In: TEIXEIRA, Marta Eliane. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 447-468.
- ENDE, M. **A história sem fim**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ERRANTE, Antoinette. **Mas afinal, A memória é de quem?** Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: História da Educação. Vol.4 – n.8. Pelotas: UPPeL. Set., 2000, p.141-174.
- FOUCAULT, Michel. In: CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de FOUCAULT**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- HALL, Stuart. **A Identidade cultural na Pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: dez.2009.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Lei nº 9.394/96. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: out.2009

LOURO, Guacira Lopes. Lembranças de velhas colônias italianas: trabalho, família e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n. 2, p.21-28, jul./dez.1990

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e Estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de M; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p.15-25.

MARTINS, José de Souza. Educação Rural e o desenraizamento do educador. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 49, jun.2005

MEIHY, José. Carlos. Sebe. Bom. **Manual de História Oral**. 3. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Jailson Alves dos. A Trajetória da Educação Profissional. In: TEIXEIRA, Eliane Marta. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 205-224.