

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MEMÓRIAS DA RURAL:
NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE UMA ESCOLA NORMAL
RURAL PÚBLICA**

DÓRIS BITTENCOURT ALMEIDA

Porto Alegre, Junho de 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MEMÓRIAS DA RURAL:
NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE UMA ESCOLA NORMAL
RURAL PÚBLICA**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DÓRIS BITTENCOURT ALMEIDA

Orientadora: Professora Doutora Maria Stephanou

Porto Alegre, Junho de 2007

DESPEDIDA E GRATIDÃO...

Estudar. Entre ler e escrever.
Algo (se) passa. Perder-se
em uma biblioteca em chamas
Exercitar-se no silêncio.
habitar labirintos. Aprender
a ler e a escrever cada vez
de novo. Defender a liberdade,
a solidão, o desejo que
permanece desejo.
O estudante tem que começar a
escrever. O mais difícil é começar.

(Larrosa, 2003)

Talvez o encerramento deste estudo se constitua em um momento tão penoso quanto a etapa de sua iniciação, pois, enfim, é chegada a hora de despedir-me de uma história que me acompanhou durante o desenrolar de um tempo importante da minha trajetória acadêmica. Assim, as minhas vivências estiveram entrelaçadas com a história que construí acerca das memórias da Escola Normal Rural de Osório. A despedida é dolorosa, tão dolorosa quanto a primeira página em branco que precisava ser escrita para que as outras se sucedessem.

Nossas pesquisas não são fruto de iniciativas puramente individuais. Em muitos momentos, tive o estímulo e a cooperação de pessoas que, comigo, apostaram e acreditaram na viabilidade deste estudo.

Assim, o momento da despedida é também o momento de agradecer, de manifestar meu reconhecimento a pessoas tão queridas que, de alguma forma, estiveram presentes ao longo da trajetória, durante os anos do doutorado.

Gostaria, então, de expressar meus profundos agradecimentos aos/às ex- alunos/às e ex-professores/as da Escola Normal Rural de Osório por aceitarem participar da pesquisa e partilharem, através de suas narrativas, as memórias vividas naquele espaço educativo. Minha gratidão especial a Leda, Cacilda, Benito,

Beatriz e Dornelles, Teodósio , guardiões da memória da Escola, pela acolhida e carinho que sempre demonstraram em nossos encontros.

Os estudos proporcionados pela professora doutora Maria Stephanou, orientadora desta tese, me proporcionaram vislumbrar perspectivas e acreditar na viabilidade investigativa desta pesquisa. Neste tempo de convivência, os desafios propostos pela professora Maria promoveram meu crescimento intelectual. Maria, agradeço tua efetiva orientação, tua compreensão diante das dificuldades cotidianas, tua disponibilidade ao longo da produção do trabalho. Professora Maria, és fonte de inspiração em minha prática docente, por tudo o que representas como professora e pesquisadora.

Agradeço, também à professora doutora Maria Helena Camara Bastos, pela generosidade e estímulo à pesquisa e à docência. Professora Maria Helena, a convivência contigo tem contribuído de forma intensa na minha formação acadêmica, enquanto pesquisadora e professora universitária.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, minha gratidão a todos/as que, de uma ou outra forma, colaboraram nas discussões e no desenvolvimento deste estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, seus professores e funcionários, agradeço a possibilidade de poder partilhar deste espaço público de reflexão, estudo e produção acadêmica científica voltado às questões educacionais.

Moisés, querido companheiro, minha eterna gratidão pela escuta atenta e solidária às inúmeras leituras do texto deste trabalho.

Mãe, amiga de todas as horas, entusiasta deste trabalho, obrigada por estares junto a mim, me mostrando sempre as alegrias da vida.

O tempo em que estive envolvida com o estudo das memórias da “Rural” proporcionou-me uma reflexão sobre a eterna (re)construção de nossa/s identidade/s e a necessidade de nos reinventarmos sistematicamente, avaliando as perdas e os ganhos de cada momento que se vive. Recolhi-me para conseguir chegar bem perto da história que desejava narrar. O ofício da escrita exigiu a busca constante de uma quietude e imersão. Procurei o afastamento dos afazeres cotidianos, como condição necessária para um mergulho no emaranhado das impressões de um outro mundo, o mundo da pesquisa, que exige um pouco de solidão para o desenvolvimento da leitura, da escuta, da observação atenta,

com o desejo de aprender mais. E assim, vivendo distintas emoções, o texto se construiu, se desconstruiu e se construiu de novo, no dia-a-dia, nas tardes e nas noites, em uns dias mais, em outros menos, a cada pôr-do-sol, vivido durante um verão, um outono, um inverno, uma primavera, e novamente, um verão, outono, e um inverno em Porto Alegre.

RESUMO

Este é um estudo acerca da história da educação do Rio Grande do Sul, particularmente no âmbito da história da educação rural e da formação docente, durante as décadas de 1950 e 1960. Investigaram-se as memórias de sujeitos que desenvolveram sua formação docente em uma Escola Normal Rural Pública, no município de Osório. Alunos, professores e funcionários vivenciaram uma experiência educativa inédita. O ineditismo de tal instituição sustenta-se pelo seu caráter multifacetado, por ser pública, mista e rural e, portanto, agregar rapazes e moças distintos entre si, que buscavam a possibilidade de ascensão social por meio de uma profissão legitimamente reconhecida. Interessou compreender como essa experiência escolar é construída pelas narrativas de memórias de professores/as e alunos/as da escola e as marcas da formação em suas experiências pessoais e profissionais. Assim, por meio da metodologia da história oral, procurou-se analisar o processo de memória desses sujeitos, a partir dos discursos e dos conteúdos de verdade produzidos em entrevistas. Para investigar como os sujeitos hoje rememoram suas vivências, entende-se a necessidade de compreender melhor como se produziu a profissão docente rural. Para tanto, considerou-se relevante a análise dos discursos que circularam na época, especialmente os discursos difundidos pela imprensa pedagógica, e que tinham o objetivo de interpelar o professorado rural, buscando perceber em que medida tais discursos subjetivavam esses/essas professores/as, o modo como pensavam, agiam e se expressavam nos espaços de construção da profissão. Além disso, foram examinados outros documentos escritos, como os documentos próprios da legislação docente rural. A pesquisa concluiu que o processo de memória não é algo puramente individual, não representa exatamente o que se passou, mas é fruto de uma construção social de um grupo de indivíduos, o grupo de alunos e professores da Escola Normal Rural, que constitui uma comunidade de memória, marcada pela referência à Escola, sempre presente na construção de suas identidades.

ABSTRACT

The present study is about the history of education in the state of Rio Grande do Sul, especially the history of rural education and teacher training during the 1950's and 1960's. The memories of subjects who took their training in a public rural teacher training school in the town of Osório, in the state of Rio Grande do Sul, were investigated. In this school, students, teachers, and employees had a unique educational experience. The novelty of such institution is supported by its quality of having many different characteristics, the fact of being public, mixed, rural, and, therefore, grouping young men and women that were unlike each other who were searching for the possibility of social ascendance through a legitimate and acknowledged profession. It was our interest to understand how this experience is built up by the narration of the memories of teachers and students of this school as well as the marks left by this training in their personal and professional experiences. Thus, through the methodology of oral history, we intended to analyze the process of memory of these subjects from the speeches and contents of truth produced during the interviews made. We understand the need to better comprehend how the profession of a rural teacher was produced in order to investigate how the subjects revive their experiences at present. So, we considered relevant the analysis of the speeches made at the time, especially the ones spread out by the pedagogical press, which had the intent to address the rural teachers, seeking to realize in what ways such speeches influenced these teachers – the way they thought, acted, and expressed themselves towards the construction of their profession. Besides, other written documents were examined, such as the documents from the legislation of rural teacher training. The research concludes that the process of memory is not something purely individual, and does not represent exactly what happened, for it is the outcome of a social construction of a group of individuals, the group of teachers and students of Escola Normal Rural, the school studied, which constitutes a community of memory, marked by the reference to the school, always present in the construction of identities.

LISTA DE FIGURAS

Figura n.1: Frente da Escola Normal Rural em 1952.....	11
Figura n.2. Convite para o encontro da Associação de Ex-Alunos da Escola Normal Rural, 2006.....	47
Figura n.3: Prédio da Estação Experimental de Osório que foi adaptado para abrigar a Escola Normal Rural	53
Figura n.4: Prédio da Estação Experimental de Osório adaptado para a Escola Normal Rural em janeiro de 2007.....	53
Figura n.5: quadro com as fotos dos formandos da primeira turma de professores da Escola Normal Rural.....	96
Figura n.6: mapa do Rio Grande do Sul apresentando a localização das Escolas Normais Rurais.....	100
Figura n.7: aula de tecelagem na Escola Normal Rural de Osório.....	108
Figuras n.8: aula de cerâmica na Escola Normal Rural de Osório.....	109
Figura n.9: mapa do Rio Grande do Sul focalizando a área compreendida pelo município de Osório.....	111
Figura n.10: foto atual da cidade de Osório vista do alto do Morro da Borrussia, 2007. Próximo à área verde, pode-se ver a Escola Ildefonso Simões Lopes.....	112
Figura n.11: foto da antiga Estação Experimental de Osório.....	114
Figuras n. 12, 13: primeiros professores da Escola Normal de Osório.....	119
Figura n.14: vista aérea da Escola Ildefonso Simões Lopes.....	120
Figura n.15: construção dos alojamentos para os meninos.....	122
Figura n.16: sala de audiovisual da Escola Normal Rural de Osório.....	124
Figura n.17: aula de laboratório na Escola Normal Rural de Osório.....	125
Figura n. 18: capa de um Boletim Rural.....	133

Figura n.19: exemplos de títulos das seções do Boletim de Educação Rural.....	135
Figura n.20: quadro com as fotos dos formandos da primeira turma de professores da Escola Normal Rural.....	147
Figura n.21: quadro com as fotos da segunda turma de formandos da Escola Normal Rural de Osório.....	151
Figura n.22: foto de uma sala de aula da Escola Normal Rural.....	158
Figura n.23: inauguração da piscina na gestão do professor Romildo Bolzan.....	172
Figura n.24: campo de futebol da Escola Normal Rural.....	172
Figura n.25: alunos/as em atividades agrícolas na Escola Normal Rural.....	180
Figura n. 26: funcionários da antiga Estação Experimental de Osório.....	183
Figura n.27: diretores da Escola Normal Rural.....	186
Figuras n. 28,29: diploma (frente e verso) de um professor rural formado pela Escola Normal Rural de Osório.....	189
Figura n.30: prédio atual da Escola.....	195
Figura n. 31: inauguração da Escola Ildefonso Simões Lopes em 1964.....	198
Figura n.32: grupo de alunos internos da Escola Normal Rural	201
Figura n.33: casa do diretor da Escola Normal Rural de Osório.....	211
Figura 34: foto das alunas da Escola Normal Rural.....	222
Figuras n. 35, 36: desfiles cívicos em Osório.....	228
Figuras n.37,38: atividades tradicionalistas na Escola Normal Rural	239

SUMÁRIO

1 OS FIOS DA TRAMA	11
1.1 Por que a Rural? O desejo de indagar o “outro”	12
1.2 Memórias esquecidas	20
1.3 A tessitura de uma história	28
1.4 Aproximações e estranhamentos	41
1.5 Um estudo de caso: a construção de uma memória coletiva da Rural	54
2 O LUGAR DA MEMÓRIA: AS ESCOLHAS E OS CAMINHOS DA PESQUISA	61
3 UMA HISTÓRIA NOTÁVEL: A “RURAL” DE OSÓRIO	84
3.1 A educação rural	84
3.2 As Escolas Normais Rurais: espaços de formação docente	95
3.3 Inventar-se a Escola Normal Rural de Osório	110
3.4 Professores rurais: missão e formação	129
4 OS SIGNIFICADOS DA VIVÊNCIA NA “RURAL” AS MARCAS DA FORMAÇÃO	157
4.1 Um mundo à parte	168
4.2 Formam-se líderes	184
4.3 Liberdade e solidão	199
4.4 O desejo de legitimar-se	217
4.5 Cumplicidades em uma irmandade	233
A SAUDADE DO LEMBRAR	251
BIBLIOGRAFIA	260
ANEXOS	269

Apenas a escola dava a Jacques e a Pierre essas alegrias. E, sem dúvida, aquilo que amavam tão apaixonadamente nela era o que não encontravam em suas casas, onde a pobreza e a ignorância tornavam a vida mais dura, mais morna, como que fechada em si mesma; a miséria é uma fortaleza sem ponte levadiça.

Mas não era só isso, pois Jacques sentia-se o mais infeliz dos meninos durante as férias, (...) Não, a escola não lhes oferecia apenas uma evasão da vida de família. Nas aulas do M. Bernardo, pelo menos, ela alimentava neles uma fome ainda mais essencial para a criança do que para o homem, que é a fome da descoberta. Nas outras classes, ensinavam-lhes sem dúvida muitas coisas, mas um pouco como se entopem os gansos. Apresentavam-lhes um alimento pronto pedindo que o comessem. Nas aulas do M. Germain, pela primeira vez sentiam que existiam e que eram objeto da mais alta consideração: julgavam que eram dignos de conhecer o mundo. E o professor não se limitava apenas a ensinar-lhes aquilo que era pago para ensinar, ele os acolhia com simplicidade em sua vida pessoal, dividia-a com eles, contando-lhes sua infância e a história de crianças que conhecera, expunha seus pontos de vista, não suas idéias...

(Albert Camus, O primeiro homem, p. 132)

1 OS FIOS DA TRAMA...

Uma escola entre a lagoa e os morros, perto do mar e da serra, à beira de uma estrada, às margens de uma pequena cidade, onde o vento nunca pára de soprar... Esta é uma história de uma escola, ou melhor, das memórias de um tempo de uma escola em que rapazes e moças, vindos de diferentes regiões do Rio Grande do Sul, eram alunos e alunas da Rural. Lá, naquele espaço educativo, buscavam sua inserção no mundo, construam o seu futuro, preparavam-se para serem professores e professoras rurais.



Figura n.1: Frente da Escola Normal Rural em 1952

Este é, pois, um estudo sobre memórias de alunos/as e de professores/as acerca de suas experiências vividas na Escola Normal Rural de Osório, Rio Grande do Sul, Brasil, nas décadas de 1950 e 1960. As narrativas de memórias, como histórias de vida, foram colhidas entre os anos de 2003 a 2006. Para além da reconstrução da história desta instituição de formação de professores, a

investigação está especialmente interessada nos sentidos e significados atribuídos pelos narradores a suas diferentes vivências na Escola, nos modos como compõem suas reminiscências, nas lembranças e nos esquecimentos que ativamente construíram quando instados, provocados, mobilizados por evocadores de memórias, a narrá-las nos eventos das entrevistas.

A "Rural" foi, assim, o motivo e o tema das falas, e estas, por sua vez, os fios da trama desta investigação.

1.1 POR QUE A "RURAL"? O DESEJO DE INDAGAR O "OUTRO"

Osório foi como um país multicultural, multiracial, foi como um estado e um país que minha vã capacidade de compreendê-lo, um deslumbramento, a escola de Osório apareceu em mim como as cores, como a música, como o movimento, me mostrou o mar... me mostrou o cinema, me mostrou a praça, me mostrou as meninas, que sempre para mim ficaram muito distantes... (Entrevista com Adriano em março, 2003)

Datas 1952 – 2002. Elas não dizem nada. Somente falam – e como falam – quando ligadas a fatos, personagens, vidas. (...) Como um ser que tem vida – pois vidas abrigou – a Escola Rural – está lá junto ao morro. Ele, um ninho aconchegante. Ela, de criança que foi, adulta que se tornou. (...) Silenciosa. Está sempre a olhar a cidade. Esperançosa. Acolhedora. Nada pede. Tudo oferece. (Marta, apud. Durlo, 2002, p. 15-16)

O tema de investigação desta tese se inscreve nos estudos do campo da História da Educação, particularmente no âmbito da história da educação rural e da formação docente no Rio Grande do Sul. Entre tantas alternativas possíveis, próprias do ensino no meio rural, interessou-me investigar o processo de formação dos/das professores/as que compunham um grupo específico do magistério público: os/as professores/as rurais. A partir dessa escolha, dois caminhos se apresentaram: ou investigar a formação oferecida nas escolas confessionais, que eram a maioria e distribuíam-se por várias regiões do Estado, ou buscar uma aproximação com as escolas públicas que formavam professores rurais. Minha opção foi investigar as memórias dos sujeitos que estudaram ou trabalharam na Escola Normal Rural de Osório. Um dos diferenciais da pesquisa se refere à efemeridade dessa experiência educativa, haja vista que, tendo iniciado nos anos de 1950, já nos anos de 1970

desapareceram os cursos de magistério rural. Além disso, nos anos de 1950, eram apenas duas as escolas públicas no Rio Grande do Sul que ofereciam uma formação específica para a docência no meio rural, sendo uma delas a Rural de Osório¹.

Os depoimentos acima destacados de alunos da Escola Normal Rural de Osório de alguma forma sintetizam os caminhos que conduziram a esta pesquisa. Por que o interesse pelas memórias das vivências em uma escola que, durante algum tempo, tinha o propósito de formar professores/as para lecionarem no meio rural? São muitas as razões...

A pesquisa histórica nos remete a um outro tempo. Estudar o passado faz com que nos defrontemos com esse “outro” (Galvão e Lopes, 2001). O/a historiador/a tem, intuitivamente, o desejo de aproximar-se de mundos e tempos desconhecidos, indagá-los e problematizá-los, um desejo de buscar a “verdade”, de pensar e inventar algo que ninguém antes pensou ou inventou (Pesavento, 2003, p. 53). Como um artífice que busca reordenar o passado (Neves, 2000, p. 111), o/a historiador/a tece histórias, histórias que considera singulares. Narra o acontecido, constrói os dados de pesquisa, estabelece relações entre eles, confecciona imagens, produz sentidos e enredos, pois:

(...) quem conta histórias organiza um mundo, dá-lhe sentido, comunica-o de tal forma que, pelo confronto com o mundo, que está fora ou para além da história, este é transformado, ganhando novos sentidos e interpretações. (Sarmiento, 1994, p. 123)

Nossa subjetividade permeia a atividade da pesquisa. Investiga-se aquilo que tem a ver com nossos pertencimentos, que nos dá prazer. Segundo Sarmiento (2003, p. 159), “é-se sempre um pouco nativo dos contextos que se estuda, a investigação é sempre uma forma de pertença”.

Ao narrar uma história, o/a historiador/a se expõe, se mostra um pouco e este envolvimento não precisa implicar em ausência de rigor formal ou um afastamento da vigilância epistemológica (Bourdieu, 1999), próprios de toda atividade científica. Ao contrário, permite que a criatividade seja potencializada, justamente pelo fato do/da pesquisador/a estar engajado com aquilo que está

¹ A outra escola normal rural pública, chamada Escola Professor Murilo Braga de Carvalho, localizou-se no município de Santa Cruz do Sul.

investigando. Para Ribeiro (1999, p. 191), “...nada é apenas objeto, porque, sempre, de alguma forma, tem a ver intimamente com o sujeito que o está estudando”.

Esta história acerca das memórias de quem estudou ou trabalhou em uma determinada escola constituiu, em sua formulação, uma das narrativas possíveis, entre outras, de um campo de possibilidades. Procurou-se, ao longo da investigação, construir um olhar sobre o tempo que se passou, definir uma maneira de perceber aquela realidade e de explicar o passado vivido em uma instituição de formação docente.

Toda narrativa histórica implica um ato de entrega, quase apaixonado, de quem pesquisa, e, embora a idéia de aproximação com a verdade e de busca de objetividade científica sejam premissas básicas, quem narra vale-se, e muito, da ficção, de uma espécie de fabulação, e precisa necessariamente imaginar o passado para poder contar e persuadir o leitor da veracidade de sua história. Portanto, em um esforço de inteligibilidade, o/a historiador/a procura construir explicações para os fatos, interpretá-los, aproximando-se da realidade, na busca constante por convencer da validade de seus argumentos. Para isso, não necessita simular uma impessoalidade ou ausentar-se da história que narra.

Mas, então, por que investigar as memórias de uma escola de formação de professores? À medida que fiz uma imersão no contexto da educação rural no Rio Grande do Sul (Almeida, 2001), instigou-me a história de uma instituição escolar multifacetada, com características peculiares, por ser pública, mista, rural e por manter um regime de internato para os rapazes, durante as décadas de 1950 e 1960. Tais atributos, de certa forma, afastam aquela escola de uma caracterização comum às demais escolas de formação docente. Seduziu-me a possibilidade de investigar uma experiência peculiar da história da educação e, de algum modo original, ainda pouco explorada, pouco conhecida.

Portanto, estudar as memórias desta escola constituiu-se como uma espécie de transgressão às tendências de uma época, marcada pela homogeneização, em sentido *lato sensu*, quando se padronizam culturas, pensamentos, comportamentos. No âmbito educacional, a situação não difere, ou seja, ainda são pouco estudadas as especificidades de algumas experiências educativas, prevalecendo o padrão e a norma, aliadas às grandes narrativas da História da Educação. Parece não haver espaço para aquilo que se mostra como diferente, para o idiossincrático, para o que foge a uma pretensa normalidade. Paulo Carrano (2000), ao analisar as

identidades juvenis na escola, enfatiza que a cultura escolar sempre se identificou com a busca pela homogeneização e pela naturalização, mantendo a tendência de equalizar condutas, posturas, hábitos e procedimentos, nas instituições educativas. Assim, observa-se que a escola até hoje procura evitar a diversidade, esforça-se por aparentar uma falsa igualdade, caracterizada pela regularidade e pela padronização das ações educativas. Essas posições são visíveis ao constatar-se o quanto determinados grupos ainda enfrentam um processo de exclusão escolar, seja em função de classe social, de etnia, de faixa etária, de necessidades especiais, entre outros aspectos. Em alguma medida, o mesmo parece ocorrer com a história da educação.

Importa colocar, ainda, uma questão, proposta por Corbin (2005), que alerta para os riscos vividos pelas sociedades globalizadas, que provocam sensações de aceleração do tempo, marcado pela efemeridade e pela fragilidade. Para o autor, a busca de afirmação por identidades reforça a importância dos trabalhos com memórias, como uma forma de reconstruir a história do passado e de oferecer sentidos ao momento presente. A memória seria, então, uma contrapartida em face a um mundo homogeneizado, que parece estar perdendo as raízes, as singularidades e as especificidades. Neste sentido, Neves (op. cit., p. 115) também analisa a questão do possível apagamento das memórias nestes tempos marcados pelo imediatismo que conduzem à perda da identidade.

Assim, desde o início, o desejo foi pesquisar as memórias de sujeitos² que vivenciaram uma experiência educativa em uma instituição pública no município de Osório, que desenvolvia um projeto de formação de professores/as peculiar, preparando rapazes e moças para serem os/as futuros/as professores/as rurais no Estado do Rio Grande do Sul. Era a Escola Normal Rural de Osório.

Algumas afinidades foram se construindo ao longo dos anos de imersão no estudo, talvez uma das mais importantes seja o encantamento de quem pesquisa por uma iniciativa educacional pública que apresentava uma proposta

² O conceito de sujeito utilizado no trabalho aproxima-se do pensamento de Michel Foucault e considera que mulheres e homens *“tornam-se sujeitos”, “aprendem a reconhecer-se como sujeitos”* (Foucault, 1995 p. 232), assujeitam-se aos discursos que circulam no tecido social. Segundo Rago (1995, p. 77), *“os indivíduos se produzem e são produzidos numa determinada cultura, através de determinadas práticas e discursos, enquanto subjetividades”*. Portanto, Foucault distancia-se de uma visão fundante e essencialista de um sujeito eminentemente individual. Analisa o sujeito como alguém que é produzido historicamente e culturalmente pelas práticas sociais (Foucault, 1986b, p. 16).

alternativa aos modelos de formação docente vigentes na época, permitindo o acesso à escolarização e à profissionalização a pessoas que, de outra forma, não poderiam estudar. O projeto de capacitar jovens para o exercício da docência, longe dos centros urbanos, acabava por agregar pessoas muito diferentes entre si, sejam com relação a diferenças culturais, étnicas ou sociais, e todos buscavam, por meio de uma escola pública, uma inserção no mundo do trabalho e na sociedade.

Como já foi dito, o tema e o objeto desta investigação estão intimamente ligados aos estudos da história da educação e da memória. Os trabalhos com memórias e, especialmente, com narrativas de pessoas, por meio da metodologia da história oral, oferecem uma dimensão singular para nos relacionarmos com o tempo vivido. Os encontros com os narradores, quando se buscou capturar seus instantes de memórias, em muitos casos constituíram momentos de fecundidade das relações humanas. Conversar com uma pessoa mais velha, conhecer sua casa, escutá-la, observá-la, ler uma carta do passado, olhar uma foto antiga... são momentos preciosos, em que podemos nos acercar das marcas de um outro tempo. A emoção e o sentido de humanidade promovidos pela história oral (Prins, 1996) calam fundo nesta pesquisadora, que encontrou em tal metodologia de pesquisa novas formas de compreensão do passado, formas com as quais se identificou.

Histórias de antigos/as alunos/as e de professores/as me encantam, talvez pelos vínculos que percebo entre as suas e a minha trajetória como professora. As escolhas que fazemos identificam-se com nossas afinidades. Em um momento de minha vida, fiz duas escolhas importantes que me acompanham cotidianamente: a Educação e a História. De certa forma, elas se fundem e se complementam nas pesquisas que desenvolvo relacionadas à História da Educação, especialmente em trabalhos que analisam as ações e as trajetórias de professores/as e de alunos/as.

A escolha pelas memórias da “Rural” permitiu que eu consolidasse a opção intelectual que me situa em uma “zona de fronteira”. As incursões por esses dois territórios, a Educação e a História, fizeram com que eu me aventurasse por novas trilhas, amadurecesse algumas posições, revisasse tantas outras e percebesse as inter-relações entre elas. Os possíveis riscos de fazer uma opção por esta “área de fronteira” são compensados pelas possibilidades investigativas e de crescimento intelectual proporcionados pelos estudos nos domínios da Educação e da História.

Ainda na graduação, desenvolvi uma primeira pesquisa (Almeida, 1997) em

que investiguei a trajetória de vida de uma professora do século XIX, referência na localidade em que vivia. Durante o curso de Mestrado, influenciada pela revalorização de pesquisas autobiográficas, desenvolvi um trabalho (Almeida, 1999) sobre a história de vida de uma professora que tinha, na sua bagagem, a marca das permanências no magistério, uma vez que completou seus cinquenta anos como professora, trabalhando sempre com a alfabetização de alunos na mesma escola em que iniciou sua trajetória profissional em 1945.

A dissertação de Mestrado, por sua vez, abordou o ensino rural no Rio Grande do Sul, especialmente nas décadas de 1940 e 1950, em diferentes aspectos (Almeida, 2001). Esses foram anos fecundos para a história da educação no Brasil. É a época em que se difundiu o ideal salvacionista da escola, quando se construíram os parâmetros da profissionalização do magistério e se investiu no discurso da educação como alternativa fundamental para promover o desenvolvimento do país. Considerando-se a vastidão e a complexidade da temática escolhida, as análises privilegiaram a construção da identidade do/da professor/a rural, e, para tanto, examinei os discursos da imprensa pedagógica, os relatórios governamentais acerca das diretrizes oficiais referentes à educação rural e busquei nas memórias de alguns/algumas professores/as uma maior compreensão do assunto. Procurei ir ao encontro de antigos/as professores/as rurais com a intenção de descobrir quem eram, quais os significados da vivência profissional e que marcas essa experiência havia deixado. A sociedade projetava uma imagem “ideal e idealizada” (Bastos e Colla, 1995) dos/das professores/as, e os dispositivos discursivos sistematicamente se punham a produzir as identidades desses sujeitos. Ao final, concluí a pesquisa intitulando-a “Vozes esquecidas de professores rurais: histórias de professores”.

O curso de doutorado foi uma conseqüência do processo de amadurecimento intelectual. Os estudos, orientados pela professora Dra. Maria Stephanou, despertaram novas percepções acerca do conhecimento científico. Determinadas temáticas e conceitos que antes não faziam muito sentido deixaram de ser tão nebulosos e assumiram outras dimensões. Os estudos da História Cultural, de Memória e de História Oral, as leituras de diferentes pensadores, ainda que suscitem muitas indagações, permitem outros olhares e possibilitam estabelecer novos entendimentos acerca da ciência, da verdade, do sujeito, da História... O início do doutorado coincidiu com o ingresso como professora em uma universidade

de uma cidade do interior do Estado, em um curso de formação docente. Assim, as viagens passaram a fazer parte do meu cotidiano, bem como o convívio com outras realidades culturais. Ao escutar as narrativas dos professores da “Rural”, muitas vezes percebi, de certo modo, retratada a minha história, traduzida nas lembranças das viagens de idas e vindas para Osório e nas dificuldades cotidianas próprias de quem reside em uma cidade e trabalha em outra. Tais narrativas proporcionaram uma reflexão mais fecunda acerca das implicações presentes nos objetos de nossas pesquisas. Ou seja, nossas escolhas epistemológicas e empíricas identificam-se com os lugares de sujeito que ocupamos e com nossas referências culturais.

Então, quando me aproximei das pessoas que vivenciaram o cotidiano e a formação educativa na Escola Normal Rural, duas situações aparentemente contraditórias se apresentaram. Por um lado, a identificação com as histórias dos professores que chegavam a Osório para lecionar e, por outro, um sentimento de “estrangeira”, alguém que vinha de um mundo distinto e que desejava estabelecer vínculos para conhecer e para pensar um outro tempo, um outro espaço. O fato de não fazer parte do mesmo universo espacial e temporal dos entrevistados colocou-me em uma posição favorável, que permitiu observar, com algum distanciamento, as narrativas que buscava compreender. Entretanto, esse sentimento de “estranha no ninho” foi pouco a pouco sendo atenuado ao se firmarem os primeiros elos com alunos/as e com professores/as, pois, em várias entrevistas, estabeleceu-se uma espécie de sintonia entre entrevistado/a e entrevistadora, uma certa cumplicidade no olhar; afinal, os temas pertinentes à escola e à educação promoviam aproximações, tanto para aquele/a que falava quanto para aquela que interrogava. Embora tenhamos a nítida impressão que o mundo passa por transformações aceleradas, é curioso perceber, nas lembranças dos/das narradores/as, semelhanças com o cotidiano da escola de hoje, especialmente no que se refere às relações entre os diferentes sujeitos da educação.

Ao rememorem o passado, as questões afetivas pareceram ocupar boa parte das lembranças dos narradores. E, então, eles e elas falaram acerca das impressões que, na posição de alunos/as ou de professores/as, tinham a respeito uns dos outros. Vibraram ao relatarem as alegrias, as pequenas transgressões; poucas vezes entristeceram-se ao abordar as dificuldades e os impasses que aconteciam. E, assim, para quem investiga, não há como não se comover ao

perceber o “brilho nos olhos” de um/uma professor/a entusiasmado/a com seu trabalho, ou de um/uma aluno/a encantado/a com seu/sua professor/a, com seus/suas amigos/as, com sua escola, com o vivido, enfim.

Os sujeitos da pesquisa, narradores das experiências, foram sete alunos, cinco alunas, cinco professores, quatro professoras e um funcionário, a saber³:

Alunos/as:	Professores/as
1. Adriano	1. Bárbara
2. Miriam	2. Ana
3. Marta	3. Teresa
4. Carlos	4. Paula
5. Márcia	5. Pedro
6. José	6. Homero
7. Flavio	7. Miguel
8. Otávio	8. Trajano
9. Antonio	9. Plínio
10. Trajano	10. João (funcionário)
11. Lívia	
12. Claudia	

O dilema “envolvimento-distanciamento” (Sarmiento, 2003) com o objeto da pesquisa é uma constante na atividade de investigação. A escolha por um tema, por um determinado objeto, e não por outro, identifica quem é o/a pesquisador/a e sinaliza quais são seus interesses pessoais e intelectuais. Não há como imaginar o desenvolvimento de uma investigação asséptica, imparcial, que não considere implicações de ordem subjetiva. Mas, simultaneamente às identificações, há também o desejo da busca pela alteridade, o desejo pela compreensão do “outro” e, justamente por ser distinto, é sedutora a possibilidade de investigar o que se ignora, de procurar entender os significados de estudar/trabalhar em uma escola rural e pública.

³ A pesquisa optou por registrar nomes fictícios aos narradores com o objetivo de preservar seus depoimentos e suas identidades.

O “outro”, como referido inicialmente, é distinto, sugere pensar diferentemente para um maior entendimento. Minhas referências de vida são urbanas, fiz o curso de magistério em uma escola particular, na capital do Estado, escola dirigida por irmãs religiosas franciscanas e freqüentada somente por meninas. Além disso, como professora, sempre trabalhei em instituições privadas. No âmbito da pesquisa, foi-se explicitando um desejo de afastamento dessas referências para conhecer e para partilhar experiências distintas no tempo e no espaço: conhecer uma escola pública, mista, rural e laica. Isso mostra como não são simples as trilhas que conduzem a determinadas investigações - e nem sempre aquilo que está literalmente ao nosso lado é o que seduz e faz querer saber mais. Nas escolhas dos temas que pesquisamos, estão envolvidas diferentes motivações, algumas intimistas e subjetivas, outras sociais e intelectuais. No meu caso, sempre vivi em cidades, há muitos anos, nesta grande cidade, compartilho os valores, os gostos e os sentimentos que aprendi a cultivar a partir dos parâmetros da urbanização. Mesmo assim, há uma outra face que parece estar perdida em outras dimensões, na infância, talvez esquecida no olhar atrás de vidros das paisagens rurais da Campanha, no campo que se estende sem fronteiras. Ou, talvez, ainda, adormecida nas vozes que ouvi há muito tempo, nos cheiros que ficaram guardados, no relógio de parede que marcava todas as horas, na convivência com os mais velhos. Tais lembranças parecem estar cada vez mais distantes, no tempo e no espaço. Os sons, os aromas, os sabores e as imagens que povoam algumas reminiscências pessoais não parecem mais fazer parte de minha história. Contudo, a imersão em um mundo desconhecido e as expectativas que acompanharam o início desta pesquisa representam a tentativa de conhecer novas realidades e de, talvez, buscar ressignificações para memórias pessoais.

1.2 MEMÓRIAS ESQUECIDAS

Quando iniciei esta pesquisa, constantemente indagava se teria feito a melhor escolha, pois a história da escola por vezes me parecia pequena, talvez pouco relevante para justificar a elaboração de uma tese de doutorado. Questionava até que ponto valeria a pena escutar as vozes de personagens que rememoravam os tempos de escola. Seriam significativas as narrativas de pessoas

simples, quase anônimas em suas ações, tão parecidas com as histórias de tantas outras pessoas? Em meio a este desassossego, valeram-me os pensamentos de Bachelard (1974, p.322), que defende o princípio da inexistência de fenômenos simples em investigações científicas, portanto, todas as histórias constituem-se em tramas de relações, não há idéias simples, não há histórias “pequenas”, porque para serem compreendidas, precisam estar inseridas em um sistema complexo de pensamentos e experiências.

As indagações de Alistair Thomson, em diversos estudos (1996, 1997, 2001, 2002), também levam a refletir acerca das escolhas de objetos a serem estudados, uma vez que, nas palavras do autor, “...qual seria o papel, o significado e a importância de preservar, celebrar e compartilhar a história das fábricas fechadas, indústrias perdidas e comunidades industriais em decadência?” (1996, p.79). A pergunta que se impõe aqui, então, é por que investigar as memórias de sujeitos, todos/as com mais de sessenta anos, que tiveram uma formação docente em uma instituição educativa que não mais existe?

A questão rompe com os paradigmas instituídos na Modernidade, que privilegiava as grandes narrativas como ícones do passado. As abordagens tradicionais da História, às quais fomos acostumados a conviver, concentram-se nos feitos dos chamados “grandes homens” (Burke, 1996) e acabam por negligenciar o papel da maioria dos indivíduos anônimos enquanto fazedores da História de seu tempo. Além disso, sustentava-se essencialmente na documentação escrita, pois nela acreditava-se estar guardada “toda a verdade” do passado. Para Rago, “o passado estava lá, bem distinto do presente como coisa, um baú talvez, guardado num arquivo fixo, organizado, estável, à espera de ser ‘desvelado’, ‘recuperado’, tirado do esquecimento, libertado em sua pureza...” (2003, p. 32). A História era pensada como algo asséptico, limitada a narrar o passado e nunca problematizá-lo, acreditando que este passado pode ser desvelado em sua totalidade.

Bertold Brecht, em seu clássico “Perguntas de um trabalhador que lê”, em 1936, questionou, talvez antes dos próprios historiadores, por que a História se omitia de contar as trajetórias daqueles/daquelas que tornaram possíveis as realizações dos personagens que apareciam nos livros. No poema, expressa o desconforto de um operário que não se sente incluído na História, pois no livro que tem em suas mãos “só aparecem os nomes dos reis”. Assim, indaga: “Cada página,

uma vitória. Quem cozinhou o banquete? A cada dez anos, um grande homem. Quem pagava a conta? Tantas histórias, tantas questões.”

Contudo, romper com os paradigmas da Modernidade não é tarefa simples, tampouco imediata. O pesquisador precisa meditar e estudar muito para desapegar-se, ao menos de algumas dessas “âncoras” com as quais estamos acostumados a entender o mundo e, desse modo, perceber que vivemos uma época marcada pela subjetividade e pela relatividade dos saberes, pela ausência de certezas, pela fragmentação dos sujeitos, pela heterogeneidade, entre tantos outros conceitos. Neste sentido, Boaventura Souza Santos afirma:

Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos vir a ser. (2002, p. 5)

Percebo que estou neste “cruzamento de sombras”, questiono aquilo que me parecia seguro, afasto-me da verdade cartesiana, essencialista. Busco novos paradigmas que se aproximem de referências mais plurais, menos assentadas em certezas imutáveis, mas pautadas pela perspectiva da descontinuidade. Neste sentido, elejo a construção, e não apenas a mera revelação, confirmação ou descoberta da essência dos fatos. Acredito no processo de construção intencional de um objeto científico, e isso é muito diferente de apenas descrever uma realidade observada a partir de premissas pré-definidas e pretensamente neutras. Percebo a subjetividade que envolve a pesquisa científica, e isso se afasta da objetividade e do imediatismo de esperar encontrar “a resposta certa” no passado. Parece-me fundamental aceitar a incompletude, a falta de inteireza do conhecimento (Sarmiento, 2003), aceitar a impossibilidade de alcançá-lo em sua plenitude, entender que uma investigação não é uma mera transposição da realidade acontecida, mas que sobre ela foram feitos recortes, exclusões, seleções. Vivemos uma época marcada pela pluralidade, pela diversidade e pela relatividade, em que o que era visto como absoluto parece não encontrar mais espaço de sustentabilidade. Como assinala Roger Chartier:

[...] o tempo das dúvidas e dos questionamentos é também um tempo de dispersão: todas as tradições historiográficas perderam sua unidade, todas se fragmentaram entre perspectivas diversas, às vezes contraditórias, que multiplicaram os objetos de investigação, os métodos, as 'histórias'. (2001, p. 116)

Boaventura Santos (op. cit.) expressa metaforicamente esse sentimento de insegurança que acompanha os/as pesquisadores/as em suas atividades investigativas, quando nada mais parece estável. Suas palavras indicam as dificuldades de romper com a tradição, com as idéias e os princípios herdados do passado e que, há séculos, dominam o pensamento científico, definindo verdades, códigos e condutas nas formas de compreender o mundo e seus fenômenos. Da mesma forma, Chartier aponta para um “abandono dos paradigmas dominantes” (2002, p. 61), fala em “tempo de incerteza, crise epistemológica, reviravolta crítica” (Ibid., p. 81), buscando definir as novas tendências do conhecimento científico.

Michel Foucault, em seus estudos (1992, 1995, 2001), também propõe um rompimento com a história de cunho tradicional, revolucionando “antigas certezas”, rompendo com uma História calcada na essência dos fatos. Afasta-se de paradigmas históricos pretensamente lineares e propõe uma história problematizadora, não preocupada com a busca da totalidade, mas, sim, com o recorte e com as discontinuidades. Aproxima-se da Antropologia, preocupa-se em desconstruir o real, não mais para revelá-lo em sua essência. Foucault rompe com a noção consolidada de sujeito moderno, afirmando que este não é dotado de uma consciência e de autonomia, mas regulado e produzido pelos discursos de uma época e pelos poderes que visam discipliná-lo. Neste sentido, em “A vida dos homens infames”, evidencia a necessidade de buscar aqueles e aquelas sem rastros, desprovidos de fama, sem reconhecimento, que durante séculos foram esquecidos por uma História de caráter elitista, que privilegiava as ações de uns, eleitos como merecedores de terem suas vidas narradas e conhecidas, destinando outros a um estado de marginalidade, de anonimato e de esquecimento. Menos preocupado em dar voz aos sujeitos esquecidos pela História, Foucault se interessa em compreender como se produz este silêncio que leva ao esquecimento. O filósofo explica:

Não pretendi reunir textos que fossem mais fiéis à realidade que outros, ou que merecessem ser selecionados pelo seu valor representativo. Reuni textos que tivessem um papel na vida real de que falam, ainda que se

expressem de forma inexata [...] Queria que os personagens fossem eles mesmos obscuros, que não estivessem destinados a nenhum tipo de glória, que não estivessem dotados de nenhuma dessas grandezas instituídas ou valoradas – nascimento, fortuna, santidade, heroísmo, ou genialidade – que pertencessem a esses milhões de existências destinadas a não deixar rastro... (Foucault, s.a., p. 180)

Este pensamento de Foucault de alguma forma inspirou a tessitura da investigação. Afinal, os narradores, os alunos e os professores de uma Escola Normal Rural pública são indivíduos anônimos, esquecidos pela História, pessoas sem notoriedade, deixaram poucos rastros, são desprovidos de fama, infames, na construção que Foucault dá ao termo.

Cumprе ressaltar as dificuldades iniciais que se estabeleceram nos primeiros contatos com alguns narradores que não compreendiam os objetivos da investigação. Houve momentos em que pareciam inseguros e receosos, questionaram a validade da participação e, por vezes, demonstraram um constrangimento quando eu reiterava a importância de suas memórias para a investigação. Creio que tais manifestações sejam sintomas evidentes de resquícios de uma formação em que as pessoas ainda não se sentem valorizadas pela História, acreditam que somente sejam significativas as narrativas dos “grandes homens responsáveis por grandes feitos”. Então, que a pesquisadora queira conversar com o diretor da escola, com o professor que se elegeu deputado estadual, com o professor que chegou a ser Superintendente do Ensino Rural, todos parecem compreender, pois todos estes são vistos como ícones da Escola Normal Rural. Todavia, quando declarei a vontade, e a necessidade, de escutar as outras pessoas, igualmente importantes para a pesquisa, um sentimento foi extravasado: “por que a minha história interessa à pesquisa?”

Foi necessário explicar detalhadamente os propósitos da pesquisa, promover uma reflexão sobre os sentidos da História, bem como explicitar algumas concepções teóricas norteadoras do estudo para que aceitassem colaborar e partilhar comigo suas narrativas acerca dos tempos vividos na Escola de Osório. Portanto, ao tomar como objeto de investigação as memórias dos sujeitos que tiveram sua formação em uma Escola Normal Rural procurei valorizar aquela comunidade, analisar as particularidades daquele grupo, entender como produzem hoje o passado vivido na instituição.

Assim, esta investigação concentra-se nas memórias de atores sociais esquecidos e excluídos por uma tradição historiográfica. Chartier resalta o desejo

dos historiadores em compreender o papel de diferentes sujeitos na construção da história.

Neste sentido, propõe novos objetos de estudo, que não se limitem às esferas econômica e social, como “as atitudes diante da vida e da morte, os rituais e as crenças, as estruturas de parentesco, as formas de sociabilidade, os funcionamentos escolares...” (2002, p. 63). Chartier reconhece as micro-histórias como estratégias ímpares, que se opõem às grandes narrativas e que permitem a reconstrução do mundo social a partir de situações particulares. Para o autor:

...cada micro-história tenta reconstruir a partir de uma situação particular, normal porque excepcional, a maneira na qual os indivíduos produzem o mundo social, por suas alianças e seus confrontos, através das dependências que os unem ou dos conflitos que os opõem. O objeto da história não é mais as estruturas e os mecanismos que regem, fora de toda a intenção ou percepção subjetiva... mas as racionalidades e as estratégias que mobilizam as comunidades, as linhagens, as famílias, os indivíduos. (2001, p. 119)

Corbin salienta a relevância de objetos de pesquisa considerados pouco habituais, inatuais em suas palavras, por promoverem o desenvolvimento de uma maior percepção às particularidades, aos detalhes que constroem a investigação. Segundo o autor: “não se pode julgar um objeto histórico só pelo tamanho, sem saber o que é capaz de fazer dizer” (2005, p. 27). Essa idéia da potencialidade do objeto a ser pesquisado fazer dizer é especialmente cara neste estudo. Portanto, a trama desta investigação identifica-se com as análises das memórias no sentido do quanto são capazes de “fazer dizer” sobre um tempo e uma experiência histórica.

O que se pretende nesta investigação é compreender como, no presente, os sujeitos alunos/as e professores/as da Escola Normal Rural rememoram o tempo vivido naquela instituição e as marcas que a mesma deixou. Então, a pesquisa opera com as micro-histórias associadas às práticas de memórias, buscando fazer emergir a diversidade, o idiossincrático. Depende do/da historiador/a o fazer com que a documentação selecionada “faça dizer”, sem estabelecer escalas entre histórias consideradas grandes ou pequenas. Também, não há que se pensar que as memórias desses indivíduos silenciados possam ser mais vulneráveis e, assim, comprometer a “cientificidade” da história que se quer investigar. Há que se compreender, isto sim, a complexidade do trabalho com memórias, sua relatividade e sua subjetividade, tanto quanto sua capacidade de

constituir-se como documentação histórica.

Neste estudo, a documentação escrita não é privilegiada em detrimento dos dados orais. Em outras palavras, a busca pela “verdade” não é estabelecida apenas na documentação escrita, pois tanto esta quanto a documentação oral dependem da intencionalidade do/da pesquisador/a em escolhê-las e no modo como delas se aproxima.

Bourdieu, inspirado em Bachelard, afirma que o conhecimento é construído por aproximações sucessivas; portanto, “o conhecer deve evoluir com o conhecido” (1999, p. 19). Tomo essa referência neste momento (e em tantos outros no decorrer deste estudo) para dizer que a pesquisa em questão é fruto de minha trajetória enquanto pesquisadora em história da educação. As temáticas rurais, como indiquei anteriormente, não são propriamente novas para mim, ao contrário, vejo que hoje sou capaz de buscar outras formas de compreensão deste universo que me atrai há algum tempo. Assim, minha curiosidade intelectual ainda persegue a história da educação rural do Rio Grande do Sul, tema que se revelou desafiador e que exigiu estudos de maior imersão.

A investigação que desenvolvi no mestrado (Almeida, 2001), acerca da história do ensino rural no Rio Grande do Sul, despertou muitas questões, que vieram à tona. Afinal, estamos diante de um cenário em que há diferentes sujeitos, alunos/as, professores/as e comunidades, que partilham de espaços comuns: o meio rural e a escola rural, com suas dificuldades e seus possíveis encantos. Esses sujeitos estabeleciam relações de afetividade no convívio de sala de aula, espaço por excelência de construção do conhecimento. A escola era o lugar diferenciado da comunidade rural, espaço em que o conhecimento endossado pela ciência se fazia presente, lugar em que o/a aluno/a convivía com artefatos culturais distintos de suas referências: classes, quadro-negro, livros, cartilhas, revistas, murais, mapas, cartazes, cadernos, lápis, às vezes mimeógrafos, que compunham o ambiente de aprendizagem.

Entretanto, eram muitos os problemas que marcavam o ensino rural no país. Aos/às alunos/as poderia ser difícil perceber a validade da escola, pois esta seguidamente exigia o afastamento das atividades agrícolas e pastoris que lhes garantiam a subsistência. O Estado, se por um lado parecia acreditar na “predestinação rural do país” (Nagle, 1974) e apostar no trabalho dos professores/as, poderia ter investido mais em políticas públicas que de fato

desenvolvessem o ensino rural e a formação pedagógica especificamente direcionada ao ensino rural. As posições das autoridades públicas traduziam-se em algumas ações reais, mas não atendiam de modo efetivo as carências do meio rural. O que se observa, assim, é o abandono das populações do campo que permaneciam desassistidas, afastadas das melhorias educacionais, enquanto os investimentos públicos concentravam-se no modelo de urbanização que emergia no país⁴.

Com relação aos professores rurais, cabe ressaltar que, via de regra, eram pessoas de origem humilde, muitos estavam despreparados para a função, não tinham formação específica para o trabalho ou para enfrentar as adversidades da profissão. E, mesmo que estudassem em instituições de formação docente rural, a titulação não tinha o alcance profissional garantido pelas escolas normais das cidades, tendo em vista que o curso normal rural equivalia ao curso ginásial. Tudo isso fez com que os/as professores/as rurais constituíssem um outro grupo, hierarquicamente inferior, periférico, talvez, no conjunto do magistério público estadual. Observa-se que a identidade do/da professor/a rural foi construída como uma forma de valorização simbólica, buscando sua legitimação profissional em oposição ao descaso do governo e da sociedade urbana.

No campo da historiografia da educação, em alguma medida, esses sujeitos, alunos e professores rurais, carregam as marcas do esquecimento. Tal situação, que caracteriza a história da educação rural, mostra o distanciamento que se tem em relação ao meio rural, em uma cultura que hoje é eminentemente urbana. Parece haver uma amnésia coletiva em relação ao fato de que, até há pouco tempo, o Brasil tinha sua economia, sua população e seus valores culturais diretamente vinculados às áreas rurais. Então, o que se percebe é o desenvolvimento de um processo que coloca as populações rurais em uma situação de exclusão social. Ulpiano de Meneses (1999), ao analisar a dimensão política da memória, reflete acerca dessa amnésia que caracteriza nossa sociedade, em que prevalece o efêmero, o transitório, em que não há espaço para a memória de longa duração.

Na década de 1950, o Brasil transformava sua economia de base agrária, apostava na industrialização. Conseqüentemente, isso implicava em urbanização crescente e em mudança de paradigmas culturais. Valorizavam-se, então, os novos referenciais do mundo da cidade, e o meio rural perdia o seu reconhecimento social,

⁴ Sobre estas questões, ver também Almeida, 2001, capítulos 1 e 2.

cultural e econômico. Assim, relegou-se ao silêncio e à marginalização os indivíduos e as experiências do meio rural. Alunos/as e professores/as compunham este cenário marcado pela exclusão e pelo apagamento. Segundo Pollak, “os silêncios e os não-ditos são moldados pela angústia de não encontrar uma escuta...” (1989, p. 8).

Os sujeitos da experiência da Escola Normal Rural não foram vidas de silêncio, mas, sim, vidas relegadas ao silêncio, que não encontraram uma escuta e que passaram despercebidas pela história, especialmente pela história da educação.

Esta pesquisa se propõe a construir uma trama, tendo como personagens aqueles e aquelas “(...) sobre cujo silêncio foi construída a história” (Rancière, 1995, p. 54) no intuito de compreender suas memórias de um tempo importante de suas vidas, em uma escola peculiar, a Escola Normal Rural de Osório.

1.3 A TESSITURA DA HISTÓRIA

E assim, apostando no estudo acerca das memórias de alunos e de professores de uma escola de formação docente, iniciei a produção da história da “Rural”.

A relevância do tema desta investigação encontra sustentação pelo seu ineditismo e escassez de estudos. Maria Helena Bastos, em uma pesquisa acerca do “estado da arte” da História da Educação do Rio Grande do Sul, afirma que são poucos os trabalhos de história da educação que se detém em estudar a educação rural no período de 1945 a 1964, constituindo-se, portanto, uma lacuna na historiografia da história da educação. Indo além, enfatiza que “a educação rural, em uma visão mais ampla, que avance das iniciativas coloniais alemãs e italianas, não tem sido objeto de um estudo mais sistematizado” (2002, p. 30). Em um levantamento de pesquisas referentes à História da Educação desenvolvidas na Região Sul do Brasil, entre 1980 e 2000 (Bastos, Cunha e Bencosta, 2004) não foram encontradas teses ou dissertações que analisassem o tema de investigação aqui proposto.

Em pesquisa junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁵, foram buscados trabalhos cuja temática fosse identificada à formação normal rural nos anos de 1950 e 1960, através das memórias de seus professores e de seus alunos. Na consulta a teses e a dissertações, foi encontrado apenas um estudo referente à temática da pesquisa em questão. Assim, a dissertação “A Escola Normal Rural de Vitória da Conquista: memórias e representações”, de Geisa Flores Mendes (UFRJ, 2001), analisa as memórias coletivas dos sujeitos que estudaram naquela instituição e suas representações acerca da instituição nos anos de 1950.

Os anais do VI Congresso Ibero-Americano de História da Educação I Latinoamericana (2003), apresentam uma pesquisa relevante pelas identificações com o tema da formação normal rural. Trata-se da pesquisa de Cerecedo (2003), intitulada “Somos normalistas rurales: los egresados de las escuelas normales rurales de México entre los años treinta e cuarenta”, que analisa a formação de identidades dos/das estudantes das escolas normais rurais entre 1934 e 1946. O texto indica que essas instituições formativas foram criadas no México na década de 1920, compondo um projeto cultural que pretendia transformar a vida das populações rurais através da expansão das escolas normais rurais. O estudo, em alguma medida, identifica-se com a educação rural no Brasil, especialmente quanto às semelhanças do papel do professor rural. Dessa forma, a autora refere-se aos/as professores/as rurais como “missioneiros” e “todólogos”, frente às múltiplas atividades desenvolvidas junto às comunidades rurais. Sua pesquisa constatou que as escolas normais rurais funcionavam em condições precárias, e não havia uma unidade curricular que as orientasse, daí que cada escola, isoladamente, desenvolveu parâmetros próprios de formação, pautada em iniciativas solitárias de professores e de alunos.

Como foi comentado anteriormente, as razões da escolha por este tema e objeto de investigação estão relacionadas às afinidades e às identificações com o estudo das memórias e, por conseqüência, aos encantos proporcionados pela especificidade de uma história na qual o mais importante são os testemunhos vivos, os depoimentos orais. Tal escolha remete a reflexões sobre os caminhos da História da Educação, apontados por Nóvoa (1994, p. 67). Ele afirma que a História da Educação traz consigo a marca de um “estatuto de marginalidade”, e explica o quanto a história da educação ainda se afasta de muitos de seus atores educativos,

⁵ <http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>

legitimando alguns grupos, “normalizando-os” em detrimento de outros, que ficam esquecidos. Assim, tece críticas àquela história da educação que:

...refere-se às regiões urbanas, esquecendo a importância do meio rural; olha para os grupos sociais ‘legítimos’ (classes médias e superiores), não prestando atenção devida aos grupos desfavorecidos e marginalizados; (...) tende freqüentemente – e apesar das exceções que devem ser ressaltadas – a ser uma história da educação asséptica, que evita tudo o que possa afetar a ‘normalidade’ da narrativa . (Ibid. p. 91)

Nóvoa critica uma história da educação eminentemente descritiva e factual, e propõe que as investigações problematizem o conhecimento do passado, busquem verdades parciais e direcionadas a um público maior, e não apenas aos especialistas no assunto. Com essas posições, defende uma história da educação que permita às pessoas perceberem-se como sujeitos de um passado/presente escolar. Conforme destacado anteriormente, o autor enfatiza que são as situações vividas e pouco compreendidas no presente que indicam a busca pelo passado como um dos meios de tentar compreender o que se apresenta relevante. Assim, conclui: “É a inserção no presente que dá sentido à nossa paixão pelo passado” (1992, p. 219). Magalhães igualmente defende um redimensionamento das pesquisas em história de instituições educativas, propondo um “alargamento das problemáticas” (1999, p. 63) e uma construção de abordagens que confirmem uma identidade cultural e educacional aos objetos de investigação.

Da mesma forma que é preciso buscar outras alternativas para além de uma história de cunho tradicional, Nóvoa (2005) alerta para a necessidade de abandono das grandes narrativas da história da educação. Atribui importância à produção de um outro conhecimento histórico no domínio educativo, que não se limite a uma história meramente institucional, cronológica, estática e unidimensional, por não apreender a complexidade do mundo social e educativo. O autor, portanto, rejeita uma história da educação apenas centrada nos fatos tidos como notáveis, que não permite análises de diferentes atores sociais. Sugere que haja uma apreensão dos movimentos sociais que conduzem às mudanças educacionais.

A investigação das memórias dos sujeitos alunos/as e professores/as da Rural situa-se como um “estudo de caso em educação” (Sarmiento, 2003). Para Sarmiento (Ibid.), o que caracteriza um estudo de caso é a especificidade, ou seja, a natureza singular do objeto de incidência da investigação. Segundo Sarmiento, o estudo de caso em educação:

[...] visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras, mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direções e sentidos por que se desdobra e percorre. (Ibid., p. 153)

Portanto, um estudo que pretende trabalhar com as memórias deve compreender e buscar o que há de singular, de inédito em cada uma delas. O autor afirma que toda a ciência que investiga as ações em contextos escolares é uma ciência das diferenças, das infinitas variações dentro de um campo de possibilidades e, dessa forma, permite a emergência do inesperado. Como pesquisa, o estudo de caso recusa o estabelecimento de regras, determinismos, regularidades, ou critérios universais de verdade. De alguma forma, aproxima-se de Foucault (1995), que também se interessa por aquilo que foge à regularidade.

Assim, este trabalho não tem por objetivo reconstruir a trajetória da escola, mas analisar o significado da vivência da Normal Rural por meio das histórias de vida narradas. Buscam-se articulações entre a pesquisa documental e as orientações teóricas plurais para produzir uma “construção intelectual” (Araújo, 2004) a partir da complexificação da realidade histórica estudada.

É importante salientar que, sendo um estudo de história da educação, a pesquisa não pretende apreender diretamente a vida cotidiana da escola, mas, sim, trabalhar com as memórias das vivências da instituição, sendo elas plurais, fragmentárias e imprevisíveis.

Da mesma forma que Nóvoa, Sarmiento (2003) rejeita uma orientação positivista no exercício da pesquisa em história da educação. Para ele, não há um paradigma que exclusivamente dê conta de explicar a complexidade do fenômeno da história de uma instituição educativa e, portanto, inclina-se no sentido de um ecletismo teórico-epistemológico, uma “orientação pluralista do ponto de vista teórico e a adoção de um certo cruzamento interparadigmático, do ponto de vista epistemológico” (p.143). Tal “ecletismo teórico e epistemológico” (p. 144) permite que o trabalho não se fixe à determinada teoria ou a determinados autores, permite uma “reinvenção da identidade” (Magalhães, 1999, p.64) das instituições educativas. Neste sentido, a pesquisa identifica-se com a História Cultural enquanto perspectiva historiográfica:

A História Cultural tal como a entendemos tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. (Chartier, 1990, p.16)

Bastos e Stephanou (2005) apontam a possibilidade de estabelecimento de íntimas relações entre a História Cultural e a História da Educação, especialmente quando as memórias constituem a documentação privilegiada. As autoras afirmam que a História da Educação é parte integrante da cultura de um povo e, portanto, promove uma compreensão mais fecunda da cultura escolar de determinada época, de determinada instituição. Da mesma forma, Maria Teresa Cunha percebe o alargamento de possibilidades investigativas promovido pela História Cultural e, assim, permite que o historiador produza suas pesquisas “em direção a outros campos do conhecimento, de sujeitos e de objetos até então inexplorados” (1999, p. 42).

Por rejeitar verdades definitivas e entender que a História e as memórias situam-se em uma área de fronteira “entre verdade e ficção, entre o real e não real” (Pesavento, 2003, p. 107), este trabalho busca uma reinvenção do passado, sob o prisma da descontinuidade. Assim, entende-se que na construção das memórias da Rural opera-se uma espécie de “ficção controlada” (Ibid.).

Neste sentido, Chartier (2002) explica que há uma tendência dos historiadores em não fazerem qualquer diferença entre ficção e história. Para ele, todo o relato histórico é uma narrativa imaginária, assim como o mito e a literatura são formas de conhecimento. Antonio Benatti (2000, p. 84) também entende que qualquer forma de história depende dos procedimentos de composição próprios da narrativa, e que, portanto, a idéia da história como pesquisa do passado é inseparável do relato deste passado sob a forma de uma narrativa. Chartier complementa essas reflexões:

A história não proporciona um conhecimento do real mais verdadeiro (ou menos) do que o faz um romance, e é totalmente ilusório querer classificar e hierarquizar as obras dos historiadores em função de critérios epistemológicos indicando sua maior ou menor pertinência a dar conta da realidade passada que é seu objeto. (Ibid., p.97)

Trabalhos com memórias identificam-se com tal perspectiva historiográfica. Segundo Halbwachs, é movediço o terreno que distingue lembranças “reais” de

lembranças “fictícias”, pois elas se fundem e se complementam, e acontece que, “para algumas lembranças reais, junta-se uma massa compacta de lembranças fictícias” (2004, p. 32).

De outra parte, Janaina Amado (1995) assinala que toda a narrativa compreende certa fabulação, uma invenção da realidade vivida, ou ainda, possui uma dimensão simbólica que leva a um certo desapego do real em busca do imaginário, sendo, antes de mais nada, um ponto de vista sobre algo. Assim, o narrar não é algo absoluto, estático, mas depende muito de elementos articulados, tais como: “quem narra, o que narra, por que narra, como narra, para quem narra, quando narra” (Ibid., p. 133).

A perspectiva que concebe a possibilidade de produção de conhecimento tendo a memória como documentação e considera todo o seu componente imaginário, era impensável no passado, em um tempo que entendia o documento de forma mais estrita, sem alcançar a relatividade e a ficcionalidade promovidas pela memória. Portanto, a História assentada em bases tradicionais não entende a memória como um documento histórico confiável por considerar a possibilidade de distorção dos fatos, uma vez que os narradores são sujeitos mais velhos que comumente acentuam um tom nostálgico às suas lembranças. Thomson (1997) critica essa concepção da História, argumentando que a eliminação das fantasias, que são próprias da construção da história, impede o processo de afloramento das lembranças e não permite a exploração dos significados subjetivos das experiências vividas pelos indivíduos e por coletividades. Amado (1995, p. 134) vale-se da mitologia grega para justificar seu pensamento, lembrando que uma das Musas, filha de Chronos, o tempo, e de Mnemósine, a memória, é a Musa Poesia. Portanto, o poeta, o mais criativo dos entes, é apenas um ser possuído de memória.

Ainda refletindo sobre verdade e ficção nas memórias, cumpre destacar um excerto do último livro de José Saramago, “As pequenas memórias”, em que o autor narra algumas lembranças da infância. Em certo momento, questiona se suas memórias seriam falsas ou verdadeiras. Ao tentar construir a lembrança do irmão de quatro anos, falecido quando ele, Saramago, teria menos idade ainda, reflete:

A mãe e os filhos chegaram a Lisboa na Primavera de 1924. Nesse mesmo ano, em Dezembro, morreu o Francisco. Tinha quatro anos quando a broncopneumonia o levou. Foi enterrado na véspera de Natal. Em rigor, penso que as chamadas falsas memórias não existem, que a diferença entre elas e as que consideramos certas e seguras se limita a uma simples questão de confiança, a confiança que em cada situação

tivermos sobre essa incorrigível vaguidade a que chamamos de certeza. É falsa a única memória que guardo do Francisco? Talvez o seja, mas a verdade é que já levo oitenta e três anos tendo-a por autêntica... (2006, p. 110)

Saramago entende que a memória constrói-se por um processo de composição, e que não cabe qualquer forma de distinção entre lembranças possivelmente verídicas ou falsas. Assim, passam a ter valor de verdade aquelas lembranças nas quais a pessoa acredita como sendo suas experiências.

Ao longo do tempo em que estive envolvida com esta pesquisa, tomei como referência as perspectivas pluriparadigmáticas propostas por Sarmiento (op. cit., p. 141) e, portanto, procurei fundamentar a pesquisa por meio do estudo de diferentes autores. Na tentativa de melhor compreender e analisar o fenômeno investigado, busquei articular e sistematizar as inúmeras leituras e idéias de cada pensador no sentido de aprimorar teórica e metodologicamente os posicionamentos defendidos na produção desta tese.

Assim, ressalto que uma aproximação do pensamento de Michel Foucault se faz presente ao longo dessa pesquisa. São relevantes suas posições acerca da constituição do sujeito, a noção de documento, de discurso, do poder disciplinar, das vidas infames, as críticas à transparência da linguagem, suas proposições de outros modos de interrogar a História, o rompimento com a idéia de um passado que estaria pronto, *a priori*, esperando para ser desvelado e descrito. Vali-me, igualmente, de seus questionamentos sobre a idéia de verdade, de suas problematizações acerca da História, propondo a atenção ao que é descontínuo, às rupturas e ao que se situa às margens.

Quanto aos estudos de História da Educação, destacam-se os trabalhos de António Nóvoa, de Justino Magalhães e de Manuel Jacinto Sarmiento. Embora a pesquisa não pretenda reconstruir a trajetória histórica da instituição escolar, os trabalhos de Magalhães são relevantes para uma maior compreensão do cenário no qual conviviam alunos/as e professores/as. Sarmiento propõe caminhos metodológicos para o desenvolvimento de pesquisas educacionais e, juntamente com Nóvoa, apresenta reflexões acerca da profissão docente. Magalhães (1999), ao analisar a história das instituições educativas, enfatiza o quanto as pesquisas com memórias são estimulantes por permitirem que se busquem outras possibilidades que podem ir além da história oral para compreender uma realidade

educacional. Desafia o historiador a investigar outros suportes de memória, como os registros escritos que tenham relação com o objeto a ser pesquisado, como itinerários dos atores educativos da escola. O autor diz que “a memória de uma instituição é, não raro, um somatório de memórias e de olhares individuais ou grupais.” E, a partir dessas relações entre memória e documentação, o historiador consegue atribuir um sentido epistemológico para seu trabalho, ou seja, “um sentido para a história das instituições educativas” (Ibid., p. 71).

Relativamente aos estudos sobre memória e história oral, saliento as obras de James Fentress, Maurice Halbwachs, Michel Pollak, Janice Theodoro, Janaina Amado, Gwyn Prins, Antoniette Errante, Myriam Barros, Lucília Neves, Miriam Santos, Carlos Fortuna, Ulpiano de Meneses, Adélia Meneses, Ecléa Bosi, Hugo Lovisoló e Alistair Thomson. Seus estudos se aproximam, cada qual com sua especificidade temática, e analisam as possibilidades de trabalhos científicos fundados na memória e na história oral como metodologia. O clássico de Bosi (1994), “Memória e Sociedade: lembranças de velhos” e “Memória: o tempo vivo das lembranças” (2003), constituem-se em referências para os estudos sobre o papel da memória na construção das histórias de vida. Theodoro (1995) e Pollak (1989) esclarecem as implicações profundas entre memória, silenciamentos e esquecimentos. Fentress e Wickham (1992) analisam a cientificidade da memória e reconhecem a história oral como metodologia que opera com as memórias, concluindo que a maior parte do que recordamos está sob a forma de emoções, de sentimentos e de fantasias ou de imagens sensoriais. Essas recordações não são objetivas e, por vezes, não estão no estado da consciência. Lovisoló (1989) estuda a construção das memórias coletivas na busca pela construção de uma identidade. Prins (1992) analisa o ceticismo quanto às fontes orais e uma certa dificuldade que ainda existe na aceitação do documento oral para uma compreensão de diferentes histórias. Assim, relativiza a hegemonia da palavra escrita, valorizando a tradição oral como uma forma de também compreender a cultura de um povo.

Alistair Thomson se faz presente, destacadamente, em diferentes momentos do estudo. Ele analisa o processo de construção da memória individual e coletiva, propondo a análise das memórias a partir dos conceitos de composição e de reminiscências, marcados pelas seleções de lembranças, assentadas pelo presente, na busca da construção de um sentido para aquilo que fomos e o que somos. Para o autor, nossas lembranças, ao serem construídas, têm como referência principal o momento presente de vida. Em suas palavras “...nossa

identidade ... atual afeta a maneira como estruturamos, articulamos e lembramos a história da nossa vida” (2002, p. 44). Outra expressão utilizada por Thomson é a idéia, cara a este estudo, de “lenda coletiva”, associado ao processo de rememoração e de idealização do passado que não é puramente individual e que conduz a uma construção imaginária do tempo vivido.

Outro autor relevante é Carlos Fortuna. Em um de seus trabalhos (1997), propõe uma discussão acerca das relações entre o espaço e o tempo e discute a forma como o espaço constitui as identidades dos sujeitos que nele vivem. Para o autor, as ruínas do passado são “espaços ritualísticos”, estimulam a construção imaginada do presente.

Ainda quanto à memória e à história oral, há que se ressaltar as produções de Janaina Amado. A autora demonstra, por meio de situações concretas, como as memórias são construídas e o quanto o papel criativo da memória modifica a experiência primeira e produz novas verdades sobre o vivido. A autora também alerta (1997) para as questões éticas que perpassam as pesquisas com história oral, sinalizando os perigos do envolvimento excessivo do pesquisador com os sujeitos entrevistados e a indissociabilidade entre ética e história oral.

Tais estudos promoveram uma revisão de antigos conceitos, desestabilizaram o que antes era tido como “certo”, insinuaram novos olhares, propuseram o estabelecimento de relações, indicaram entendimentos plurais, enfim, revelaram outras possibilidades de entendimento científico. As aproximações em relação a essas concepções teóricas e metodológicas ajudaram a repensar o “passado que herdei”, permitindo desviar o foco do olhar e perceber a viabilidade de investigar aquilo que é marginal, no sentido que Certeau⁶ (1996, p. 44) dá ao termo, ou seja, o que se mostra do avesso. Permitiram também meditar sobre a produção do documento e a posição dos sujeitos que não possuem mais uma identidade fixa e, assim, não há como determiná-los e pensá-los sob a perspectiva da continuidade.

Como referido anteriormente, este é um trabalho sobre memórias, e as pesquisas nesta área têm se mostrado fecundas, por permitirem um outro tipo de

⁶ A questão da marginalidade assume outros significados para Certeau. Do ponto de vista semântico, a palavra nos induz a pensar naquilo que está de fora e que, portanto, ocupa um espaço menor que o todo. Certeau relativiza essa compreensão ao explicar o conceito de “*marginalidade de massa*” (1996, p. 44), e isso afasta a possibilidade de pensar que o marginal se refere a pequenos grupos, ao contrário, identifica-se mais com a idéia da marginalidade enquanto uma “*maioria silenciosa*”(p. 44).

conhecimento do passado educacional, pois valorizam as narrativas construídas pelos sujeitos nos estudos sobre a escola. Para Sarmiento (2003), o esforço do/da pesquisador/a em ouvir o outro possibilita a construção de um trabalho interativo e permite o desenvolvimento de uma ciência mais humana. E é nesse ato de disponibilizar-se a escutar o que o outro tem a dizer, nessa comunicação intersubjetiva, nesse espaço dialógico, que é possível perceber as diferenças e s idiossincrasias do estudo de caso.

Em princípio, pareceu essencial uma compreensão mais fecunda acerca dos sentidos da memória. Assim, é importante conceber a memória muito além da mera capacidade de lembrar os fatos passados. De acordo com o senso comum, pode-se pensar que as memórias referem-se àquilo que lembramos. Sim, a memória também é isso, mas é muito mais, as lembranças podem se apresentar como a ponta de um *iceberg*. Há um processo de interação entre os atos de lembrar e de esquecer. Para Errante (2000), a forma mais comum da memória são as lembranças que são “densas em detalhes” (p. 147), mas isso não implica a negação de outras formas de memória, que se traduzem nos silêncios, nos esquecimentos, nas rupturas na fala, nos gestos, nos olhares, ... A memória é uma teia de subjetividades, por mais que haja imersão, por mais que se provoque o/a narrador/a, por mais que se evite a superficialidade durante a entrevista, não há como atingir a totalidade daquilo que foi vivido no passado. Portanto, a memória constitui-se dos atos de lembrar e de esquecer, a um só tempo, e estes são produzidos socialmente. Como explica Bosi, “cabe-nos interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento” (2003, p. 18).

Rejeita-se, por conseguinte, a idéia da memória puramente individual, uma vez que não se pode desconsiderar o contexto vivido pelo sujeito que é “convidado” a pensar sobre o que viveu (Santos, 1993). A memória, portanto, também é coletiva (Bosi, 2003), difundida e alimentada na convivência com os outros, produzida pelos discursos e pelas representações que propõem uma identidade ao grupo.

Recordar é um “estado de espírito” (Fentress, 1992, p. 16), que envolve emoções, sentimentos, fantasias, imagens sensoriais. Para Fentress, “recordar implica muitas vezes viajar para trás ao longo de um encadeado de memórias, se a cadeia se desfizer e todos os elos ficarem separados, deixaremos de todo de poder recordar” (p.16). Assim, o ato social de lembrar indica a importância das experiências individuais e coletivas, viabiliza os estudos da vida cotidiana, mas é

fundamental salientar que o exercício do lembrar não é em si um ato soberano, próprio de um sujeito autônomo e consciente. Há uma complexidade que permeia a evocação das lembranças, a produção dos silêncios e dos esquecimentos.

A memória, portanto, carrega as marcas da relatividade, da descontinuidade e da impossibilidade de se atingir um conhecimento pleno daquilo que se passou. Em contrapartida, não significa que seja intangível, pois permite a aproximação de verdades que se quer produzir sobre o vivido. E guarda o mérito de trazer à tona nuances do passado, que podem estar esquecidas e, por vezes, se encontram inatingíveis em outras formas de documentação, além de dar visibilidade aos sujeitos na construção da história. Em “As palavras e as coisas”, Foucault faz referência à complexidade e aos significados que são transmitidos por aquele que narra a história:

(...) na superfície de projeção da linguagem, as condutas do homem aparecem como querendo dizer alguma coisa; seus menores gestos, até em seus mecanismos involuntários e até em seus malogros têm um sentido; e tudo o que ele deposita em torno de si, em matéria de objetos, de ritos, de hábitos, de discurso, toda a esteira de rastros que deixa atrás de si constitui um conjunto coerente e um sistema de signos. (1992, p. 374)

Portanto, uma determinada perspectiva de estudo da memória pode encontrar ressonância no pensamento de Foucault. Para o filósofo, não interessam as evidências e as continuidades, mas aquilo que se situa às margens, os avessos da história. Procura o descontínuo e as rupturas, e não o encontro da revelação de uma verdade que se apresente como incontestável. Chartier (2001) também se refere a uma “forma inédita de história”, identificada com os “desvios e as discordâncias existentes” (p. 119). Para Kenski (1998), a lógica da lembrança é a da emoção, e não a da continuidade, da mesma forma que o sujeito que narra hoje é distinto daquele que viveu o passado.

Beatriz Fischer (1997) propõe uma aproximação entre o pensamento de Foucault e as pesquisas que trabalham com memórias e com a metodologia da história oral. A autora explica que a escolha pela história oral como alternativa operacional à pesquisa aparentemente poderia colidir com o pensamento de Foucault. Mas essa colisão só aconteceria se pensássemos o sujeito em uma perspectiva estritamente individual, como o protagonista da história, detentor de uma identidade fixa, centrado e coerente em sua fala. Para Fischer, a “linguagem é

constituente da realidade” (Ibid.,p. 15) e “o conhecimento será sempre parcial, a realidade é uma construção, e a identidade é sempre um estado em processo” (p. 13). A compreensão dos depoimentos dos narradores, como já foi dito antes, não busca um conhecimento verdadeiro, mas “uma identificação das condições de possibilidade para que determinada narrativa emergja enquanto discurso” (Ibid.p. 13). As narrativas de memória, assim, são práticas discursivas.

Sobre a identidade do sujeito, Fentress (1992) analisa o estranhamento daquele que narra (p. 19), em relação a sua experiência passada, considerando a idéia de que não há um sujeito único e coerente que se sustente por toda a vida. Assim, não existe uma fala que seja “verdadeira” em si mesma, ainda que a desejemos enquanto ouvintes. Toda narrativa é autobiográfica, a experiência está sempre presente na memória, que se apresenta como uma tentativa de explicar o que cada um pensa ter sido, o que pensa ter sentido. Cada pessoa escolhe o que lembrar conforme o/s lugar/es de sujeito que ocupa. Como sugere Lovisolo (1989), as questões de memória têm a ver com nossos pertencimentos, com aquilo que imaginamos sobre nós mesmos, com nossos desejos, que vamos construindo, desconstruindo e reconstruindo ao longo da vida. Do mesmo modo, Fentress afirma que “a nossa experiência do presente fica, portanto, inscrita na experiência passada. A memória representa o passado e o presente ligados entre si e coerentes, neste sentido, um com o outro” (1992, p.39).

As instituições educativas, assim como seus sujeitos, nas palavras de Magalhães, possuem uma memória (1999, p.69), que se assenta nas tradições orais que são transmitidas pelas gerações que se sucedem e contemplam uma cultura escolar marcada pelas práticas cotidianas vividas na escola.

Assim, a investigação, ao propor uma aproximação quanto às memórias dos sujeitos da Escola Normal Rural de Osório, não almeja descobrir o que realmente aconteceu na história da escola. Interessa, sim, compreender como as memórias de quem viveu aquele passado são construídas no presente, que implicações têm essas memórias na construção dos significados histórico e educacional atribuídos à Normal Rural, seja no plano pessoal, seja no âmbito da vida social.

Segundo Thomson (1997), a memória individual é composta de várias camadas, e diferentes narradores podem evocar lembranças distintas acerca de

um mesmo tempo, quando convidados a refletir e a lembrar. Além disso, como assinalado anteriormente, é o presente que faz o chamamento à memória, é o entrevistado que escolhe, consciente ou inconscientemente, a história que quer contar, que pode contar, ou, ainda, que se sente autorizado a narrar. A lembrança é constantemente reformulada pelo que acontece no presente, e essa relação passado-presente caracteriza-se por ser um processo contínuo de reconstrução e de transformação das experiências lembradas. Portanto, compomos e recompomos nossas memórias para dar um “sentido satisfatório” às nossas vidas presentes e passadas (Thomson, 1997, p.86), ou seja, a composição de nossas memórias permite a construção de uma história com a qual possamos conviver. Narramos aquilo que é publicizável, que tem um espaço de aceitação pública. Ao longo da vida, construímos nossas histórias procurando criar um enredo que nos seja satisfatório ou que, no mínimo, seja possível de suportar (Ibid.). Isso tudo indica quão complexo (e não menos instigante) é o trabalho com as memórias. Na busca por uma “equalização da vida”, há uma tentativa de encontrar uma consonância entre as identidades passadas e as presentes.

E é por isso que alguns dos narradores deste estudo lembraram, por exemplo, do que era bom na Escola, especialmente das trocas afetivas entre colegas e professores, e acentuaram um caráter melancólico às suas reminiscências; outros lembraram momentos ruins, como a solidão, o frio, a fome que sentiam, a saudade de casa; houve ainda quem ressaltasse o significado de estudar para ser professor rural naquele tempo e o quanto aquilo foi importante para suas vidas, orgulhando-se ao contar como conseguiram enfrentar as adversidades; por fim, houve também quem se negou a lembrar e não aceitou participar da pesquisa. Entretanto, todos “inventam” um passado que, de certa forma, dê legitimidade e dignidade ao presente em que estão, ou, como diz Thomson, a composição do passado precisa trazer ao sujeito “um sentimento de serenidade” (2001, p. 86). São as nossas identidades que moldam nossas reminiscências. E assim como buscamos a afirmação da identidade pessoal no âmbito de uma comunidade específica, também buscamos a legitimação de nossas reminiscências.

As pessoas comumente constroem uma história sobre suas vidas. Thomson (Ibid.) complementa: “Construímos nossa identidade através do processo de contar histórias para nós mesmos – como histórias secretas ou fantasias – ou para as

outras pessoas no convívio social” (Ibid, p. 57). Ou seja, quando narramos uma história vivida, narramos aquilo que elaboramos acerca do que aconteceu, as lembranças são também reformuladas de acordo com as situações do cotidiano e com as emoções vividas, pois “as histórias que relembramos não são representações exatas do nosso passado, mas traduzem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais” (Ibid.).

Portanto, considerando essas reflexões acerca dos sentidos da História da Educação e dos caminhos trilhados pelas memórias, encaminho-me para as outras etapas deste estudo, quando os fios começam a ser tramados e se transformam na história que pretendo narrar. Primeiramente, são abordadas, respectivamente, as questões que perpassam a problemática da pesquisa e as reflexões acerca da metodologia empregada na investigação. O capítulo seguinte apresenta uma contextualização do ensino rural no Brasil, enfatizando a formação docente rural até chegar à história da Escola Normal Rural em Osório. A seguir, são analisados os discursos que objetivavam produzir a profissão docente rural, por meio de uma seleção de artigos dos Boletins de Educação Rural e das publicações desses Boletins referentes à Escola Normal Rural de Osório. Ao final são apresentadas as narrativas de memórias de alunos/as e de professores/as da Rural, articuladas em cinco eixos de análise, tendo como questão central os significados das vivências naquela instituição de formação docente.

Fiz uma escolha - elegi uma história que considero notável. E, nessa escolha, percebo um pouco da minha identidade, do que então acredito, do que fui, do que estou sendo, do meu encantamento com o passado e com o significado dos processos educacionais desse passado.

1.4 APROXIMAÇÕES E ESTRANHAMENTOS

Quando me interessei pelas Escolas Normais Rurais, cogitei a possibilidade de fazer um estudo em que o objetivo fosse o estabelecimento de relações entre a formação promovida pelas instituições públicas e privadas. Cheguei a entrevistar

um aluno da Escola Normal Rural Murialdo, em Ana Rech⁷, que aceitava apenas rapazes, e onde os professores eram padres da ordem religiosa dos josefinos. Na oportunidade dessa entrevista, o aluno da Murialdo firmou a importância que a escola teve na sua formação, em uma época de poucas possibilidades de estudo, quando ser professor/a rural era uma profissão legitimada pelo Estado e pela sociedade. O entrevistado narrou cenas do cotidiano escolar, como o afastamento da família e a privação de liberdade. Percebi, pelos seus relatos⁸, que a escola não estimulava o exercício da autonomia - era costume, por exemplo, a violação de correspondências. Comentou que não podia ausentar-se nos fins de semana, e, na hora das refeições, sempre havia meninos designados para a leitura de capítulos de livros, enquanto os demais deviam se alimentar em silêncio para escutar a leitura. À noite, também não havia espaço para lazer, depois do jantar era a hora do estudo individual. Parece que todas essas práticas visavam manter um rígido controle disciplinar, de corpos e de mentes, na instituição. A prática de esportes, em especial o futebol, foram identificados como talvez os únicos momentos de diversão.

Paralelamente, conheci uma pessoa que despertou a curiosidade em aproximar-me de uma outra história, a história de uma escola normal rural, pública e mista. Em uma das viagens de Caxias do Sul a Porto Alegre, conheci Adriano, um antigo aluno da Rural, hoje professor universitário. Posso dizer que Adriano foi o primeiro elo com a Escola Normal Rural de Osório. Ao comentar meu interesse pela formação normal rural, ele logo acrescentou que havia estudado na Rural de Osório, “a melhor de todas”, segundo suas palavras. Este aluno não apenas passou pela instituição em questão, mas, como tantos/as outros/as, experienciou profundamente as vivências adquiridas naquele ambiente. Em Osório, o primeiro entrevistado⁹ construiu algumas de suas identidades, aprendeu conhecimentos fundamentais para sua inserção no mundo, como a capacidade de expressar-se por meio do uso correto da Língua Portuguesa; conheceu a vida a partir dos parâmetros de alunos/as de outras etnias que, como ele, estudavam naquela escola. Em uma

⁷ Ana Rech, na década de 1950, era um distrito do município de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Hoje está integrada ao município como um bairro. O Colégio Murialdo é uma referência como escola particular em Caxias do Sul.

⁸ Entrevista realizada em Caxias do Sul, em agosto de 2003.

⁹ As entrevistas com o professor Adriano viabilizaram a produção do texto “Aproximações com as memórias da Escola Normal Rural de Osório”, publicado nos Anais do IX Encontro Sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação, Porto Alegre, 5 e 6 de junho de 2003 (Almeida, 2003).

época em que as diferenças de gênero eram mais demarcadas, “conheceu as meninas” e percebeu como era importante a convivência com elas, conheceu o mar, o frio e o vento característicos daquela região.

Como disse antes, iniciei a pesquisa de forma intuitiva, e, de fato, meu interesse, já de algum tempo, era a história do ensino rural e a formação de professores/as. Mas minha identificação com as memórias da Escola de Osório logo tomou proporções que indicavam um possível caminho para a construção desta tese de doutorado. Como já destaquei antes, uma espécie de pluralismo da instituição possibilitava que as pessoas se capacitassem para serem futuros/as professores/as, independente de posição social, de crença religiosa, de gênero e de etnia. Acredito que o meu sentimento “de pertença” (Sarmiento, 2003, p. 159) encontra ressonância nessa visão plural, de acolhimento às diferenças, atributos próprios de uma escola pública. A fala de Adriano é especialmente importante para uma maior compreensão dos significados das vivências escolares:

Em Osório, eu aprendi a falar, aprendi a escrever, aprendi a jogar fora quase tudo... (Entrevista em março, 2003)

O encontro com o novo, com a diversidade, com a alteridade, proporcionou àquele jovem, e a tantos outros, uma dimensão da vida distinta das suas referências de origem. As descobertas da adolescência eram acompanhadas por descobertas sociais, geográficas e culturais. Em Osório, conheciam outras realidades, como acentua Adriano: “Osório começou a me dar dimensões da vida que eu não imaginava antes”. De tudo o que narrou, percebi que a Rural teve um papel significativo em sua formação pessoal e profissional. Ele sintetizou a filosofia da instituição: “era de descobertas, ela deixava a vida acontecer” (Ibid.).

Depois dos encontros com Adriano, houve o momento de ir a Osório e de ouvir outras histórias. Um telefonema para a escola e, em seguida, a indicação de quem poderia colaborar na pesquisa. Primeiramente, a professora Miriam, ex-aluna e professora aposentada da escola, espécie de “guardiã” da memória da escola, ou uma das guardiãs, pois logo depois conheci tantos outros/as a quem também cabe esse papel. Miriam passeou comigo pela cidade, mostrou-me toda a escola, explicando como se distribuíam os espaços interno e externo, levou-me às casas de

antigos/as alunos/as e professores/as, apresentou-me, orgulhosa, a várias pessoas da cidade que talvez nem tenham compreendido os objetivos da pesquisa. A professora também alcançou-me os arquivos da Associação dos Ex-alunos da Rural (AEXAR). Tais informações foram importantes, pois, a partir delas encontrei os nomes de pessoas que interessavam à pesquisa e seus endereços. Com exceção de Adriano, todos os demais contatos foram buscados a partir dos registros desta Associação e, curiosamente, parecem uma teia fechada, pois uns indicaram os outros. Ressalto, ainda, que, durante um tempo, Miriam guardou em sua casa uma vasta quantidade de fotografias¹⁰, de diferentes épocas da escola e as organizou em álbuns. Disse que esses materiais estavam se deteriorando na escola, por falta de cuidado, e que então resolveu levá-los consigo. Hoje, estes materiais voltaram para seu local de origem e encontram-se na Rural.

E assim aconteceu este trabalho de memórias da Rural. Inicialmente, um aluno e uma aluna desencadearam a curiosidade pela pesquisa - Adriano, por ser o primeiro a me instigar ao dizer, “ tu tens que fazer o trabalho sobre a minha escola, era a melhor de todas”, e Miriam, aluna e professora da Rural, primeiro contato em Osório, sempre disponível e entusiasta da investigação. Através dela foram desencadeados os outros contatos, tanto com ex-alunos como com ex-professores da Escola de Osório.

Considerando que a pesquisa não tem interesse no que estaria oculto acerca da história da escola, pois o que importa é justamente como os sujeitos hoje rememoram o passado, optou-se em não se afastar muito dessa comunidade de memória.

Em janeiro e em fevereiro de 2004, desenvolveram-se as entrevistas com o primeiro diretor e com Pedro, um dos primeiros professores, vindo de Porto Alegre, e que acabou construindo sua vida pessoal e profissional em Osório. Ambos constituem-se em referências na cidade. Ao mesmo tempo, conheci Marta, Carlos e Márcia, alunos da primeira turma, todos moradores de Osório, hoje professores/as aposentados/as. Em Porto Alegre, as primeiras entrevistas foram com o professor Plínio, responsável por grande parte da organização pedagógica e administrativa da escola em seus anos iniciais; depois com a professora Ana, que durante alguns

¹⁰ Algumas dessas fotografias encontram-se distribuídas ao longo do texto como elementos ilustrativos dos assuntos abordados. Em muitas entrevistas, as fotos também se constituíram em evocadores de memórias.

anos passava a semana em Osório; com a professora Bárbara que precisava levar a filha junto para a escola, e com a professora Teresa, que narrou as dificuldades enfrentadas cotidianamente na Rural.

No decorrer do ano de 2005 e início de 2006¹¹, frente à necessidade de aumentar a composição do quadro de narradores, somaram-se outros sujeitos, Trajano, Lívia, José e João. Depois do texto da proposta pronto, duas novas necessidades: adensar ainda mais o quadro de novos entrevistados e reencontrar alguns/algumas dos entrevistados/as com o intuito de aprofundar a compreensão de suas narrativas. Novos contatos com os alunos Antônio, Otávio, Flávio, Cláudia e com a professora Paula. Entre os que já haviam participado, encontros mais fecundos com os alunos Miriam, Adriano, Marta, Antônio e com os professores Pedro e Ana. Cumpre ressaltar que, ao longo do trabalho, percebeu-se a importância do professor e diretor da escola, Romildo Bolzan. Ele é ainda uma referência para seus antigos alunos. Bolzan havia falecido recentemente, então, ponderei a viabilidade de conversar com sua esposa que, prontamente, preferiu escrever fatos e histórias que, na sua visão, foram marcantes na vida de seu esposo em Osório. Destaco que três alunas e uma professora não quiseram ser entrevistadas, talvez por se sentirem intimidadas diante da pesquisa. Todas essas entrevistas promoveram novos entendimentos acerca do problema da investigação, no sentido de trazer outras percepções de como esses sujeitos narram e entendem o seu passado naquela instituição escolar. Também aconteceram, nesta segunda etapa, dois encontros em duplas, Marta e Miriam, colegas da primeira turma de alunos da escola, e Ana e Antônio, professora e aluno.

Neste processo, auxiliou-me a orientação de Nadir Zago (2003, p. 203), pois mostra a importância do pesquisador buscar, primeiramente, contatos com pessoas reconhecidas de acordo com a história que se propõe a investigar, a fim de construir um mapeamento preciso do conjunto de entrevistados. Percebi que as melhores entrevistas, as respostas de maior profundidade, estavam diretamente ligadas ao interesse que o tema despertava. As pessoas mais identificadas e marcadas pela Rural foram as mais disponíveis.

Nessas aproximações, encontrei pessoas que tiveram suas vidas

¹¹ A partir das sugestões da banca examinadora do Projeto de Tese de Doutorado foram desenvolvidos novos contatos com o objetivo de aumentar a diversidade de entrevistas e, assim, promover um avanço na discussão da problemática estabelecida.

atravessadas pela escola, e as escolhas que posteriormente fizeram se relacionam, de uma ou outra forma, com o tempo que estudaram na Rural. Assim, muitos fizeram uma opção por Osório e não voltaram para sua região de origem, e alguns trabalharam como docentes na escola em que se formaram.

Bachelard explica que a complexidade do fenômeno exige que aconteçam aproximações sucessivas. Então, as primeiras entrevistas aconteceram sem a pesquisa ter uma percepção clara dos objetivos, desejava-se apenas que os sujeitos narrassem suas histórias vividas na Rural. Ressalta-se o alerta de Zago (op. cit.) quando destaca uma possível tendência do trabalho de campo não se desenrolar conforme o que foi previamente pensado. Daí que a pesquisa está sujeita, constantemente, a reformulações e a novos direcionamentos. Ou seja, é a empiria, são as novas descobertas que vão acontecendo ao longo da investigação que podem promover novas interpretações, outras orientações e indicar caminhos e alternativas para a construção da problemática. É a dinâmica da pesquisa que, ao longo do tempo da investigação, oferece “as respostas”.

Deste modo, a construção da problemática da pesquisa se efetivou a partir de uma relação de aproximação e de estranhamento de um fenômeno. Os dados que dispunha, a partir de um conjunto inicial de entrevistas, permitiam, desde o início, “ficar impressionada” e, por que não dizer, encantada com esta experiência educativa de formação docente rural. Deparei-me com depoimentos contrastantes. Por um lado, uma fala muito expressiva de alguém que estudou na escola, que reconhece a importância da mesma para sua formação, mas que nunca mais quis voltar àquele lugar. Ao evocar lembranças dos tempos vividos na Rural, este aluno mistura os sentimentos de “liberdade e solidão”. Por outro, observei um esforço de legitimação de um grupo que hoje ainda se encontra naquele espaço formativo e idealiza seu passado educacional, reverenciando a Escola Normal Rural de Osório. Ao realizar as primeiras entrevistas, intrigou-me este esforço de legitimação de antigos alunos e professores traduzido, entre outras ações, na repetição das mesmas histórias exaltadoras do seu passado educacional. Era preciso analisar de onde viria a força dessa memória coletiva¹².

¹² O conceito de memória coletiva afasta-se da possibilidade de uma memória estritamente individual, afirmando que as lembranças são construídas na relação de pertencimento a um grupo de referência. Segundo Schmidt e Mahfoud (1993), a partir de Halbwachs, a memória coletiva “é o trabalho que um determinado grupo social realiza, articulando e localizando as lembranças em quadros sociais comuns. O resultado deste trabalho é uma espécie de acervo de lembranças compartilhadas que são o conteúdo da memória coletiva”(p. 291).

Neste sentido, é importante explicar melhor que, nos últimos anos, os antigos alunos e professores se articularam e fundaram uma associação, a Associação de Ex-Alunos da Rural (AEXAR). A Associação promoveu, em 2002, a produção de um livro de teor memorialístico sobre a Rural, que será analisado adiante. Reúnem-se uma vez por ano, na escola, no primeiro sábado do mês de dezembro. Organizam um almoço, rememoram o passado, se emocionam, choram, fazem revelações do passado uns para os outros. Além disso, discutem questões burocráticas da associação, elegem os/as representantes da mesma, homenageiam professores/as, funcionários/as e alunos/as e, ao final, à noite, promovem um baile de encerramento.

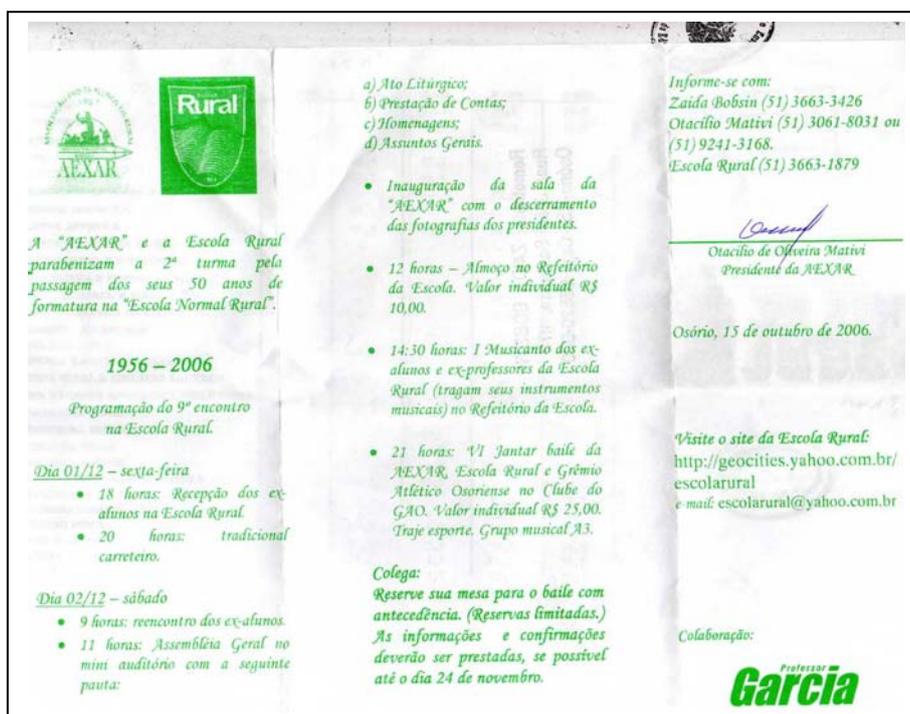


Figura n.2. Convite para o encontro da Associação de Ex-Alunos da Escola Normal Rural, 2006.

Essas reuniões da AEXAR são ocasiões impregnadas de sentido simbólico, pois as pessoas retornam ao ambiente do passado, que lhes promove a constituição de um grupo de referência. Essa constante referência ao passado colabora no sentido de manter a coesão do grupo. Então, cada detalhe, aparentemente banal,

tem um sentido, um simbolismo que é próprio daquele grupo que se encontra. Pierre Nora (1984) refere a necessidade de se constituírem lugares de memórias como uma tentativa de buscar uma identidade aos diferentes sujeitos em um processo de ritualização de seu passado. Para ele, “museus, arquivos, cemitérios, coleções, festas, aniversários, tratados, averbações, monumentos, santuários, associações são os remanescentes testemunhos de uma outra era, ilusões de eternidade” (p.18). Enfim, os encontros da AEXAR são momentos rituais em que esta comunidade de sentido rememora suas lembranças, se encontra e, de certa forma, revive os tempos da escola. Em um desses encontros, comentava-se a presença de um aluno, que havia sido reprovado no segundo ano do curso (quando os alunos não conseguiam aprovação, precisavam deixar a escola), e que, mesmo assim, costuma vir a Osório nessas ocasiões festivas. Em tais encontros, as memórias são evocadas, e o grupo se legitima e se afirma, talvez até como uma manifestação de resistência à fase de vida em que se encontram e à desqualificação do magistério rural e da profissão de professor propriamente dita. Para Bosi:

(...)cada detalhe tem um sentido inteligível aos membros do grupo. Ao mesmo tempo em que o espaço faz lembrar uma maneira de ser comum a muitos homens, faz lembrar, também, costumes distintos, de outros tempos. Sobretudo, faz lembrar de pessoas e relações sociais ligadas a ele. (2003, p. 291)

A cada nova entrevista, sempre procurava estar atenta ao que diziam e ao que silenciavam, indagava, tentava, ainda que timidamente, provocar e, via de regra, só escutei uma fala comum. Embora cada um narrasse uma história própria, escutei poucas dissonâncias, problemas ou conflitos porventura vividos na Escola. Por vezes, escutei as mesmas histórias que aparecem no livro “Memórias dos 50 anos da Rural” (Durlo, 2001). Há um grupo de pessoas, tanto alunos/as como professores/as, que fazem uma idealização do passado da Rural. Em um primeiro momento, tive a tendência de hipervalorizar as falas desses sujeitos e acabei por encantar-me demais, quase ingenuamente, com aquelas memórias que me pareciam uníssonas, lembranças de uma escola perfeita, onde parecia reinar a harmonia e a excelente integração entre todos.

Entretanto, ao mesmo tempo em que as falas me emocionavam, também aguçavam minha curiosidade. Incomodou-me essa espécie de exaltação do

passado revelada nas primeiras entrevistas. Por vezes, eu já “adivinrava” o que iriam contar, pois um outro já havia narrado o fato identicamente, ou eu já havia lido a história do depoimento no livro de memórias da Rural. Como é possível tamanha idealização do passado? Nunca me pareceu tão claro que é o/a entrevistado/a quem decide o que falar e o que calar (Errante, 2000). Parafrazeando Artières (1998), além de escolhermos alguns acontecimentos, estabelecemos uma ordem, uma seqüência nos elementos da narrativa, conforme aquilo que nos parece o melhor, que demonstre um sentido que consideramos adequado para nossas vidas. Ele assim completa: “o arquivamento do eu não é uma prática neutra... não arquivamos nossas vidas de uma vez por todas. Incessantemente, até o último momento, nossos arquivos estão sendo refeitos” (p. 32). Ivan Izquierdo (2002) complementa essas reflexões afirmando que “somos aquilo que recordamos... e também somos o que resolvemos esquecer” (p. 9). O autor explica que no processo da memória estão implicadas inúmeras atividades cerebrais, e nosso cérebro, ainda que muitas vezes inconscientemente, “escolhe cuidadosamente quais são as más lembranças que não deseja trazer à tona, evitando recordá-las” (Ibid.).

Considerando que a memória envolve lembranças e esquecimentos, incessantes e a um só tempo, e idealizações, vê-se, nas falas dos sujeitos entrevistados, um desejo de acreditar na “perfeição” daquela escola, um desejo de voltar atrás no tempo, quando todos, alunos/as e professores/as eram jovens, estavam fazendo escolhas, enfrentando desafios, construindo o início de suas vidas, tornando indizíveis discursos que evoquem problemas ou situações difíceis. Esses homens e mulheres que conviveram na Rural, na condição de alunos/as ou professores/as, reverenciam a instituição como um marco em suas vidas. Tal como já foi dito, é o presente que faz um chamamento à memória, e, portanto, entende-se que suas narrativas são pautadas pelas experiências de vida em que se encontram. Essas pessoas, ao narrarem suas lembranças, reconstroem os anos em que se preparavam para o magistério rural. Aqui, destaca-se, mais uma vez, a expressão de Thomson quanto à construção da “lenda sobre sua vida” (1981, p. 55), no sentido de analisar como os sujeitos constroem continuamente suas experiências pessoais. No caso em questão, não se busca contestar a lenda, isso absolutamente não interessa à pesquisa. O importante, então, é compreender como, por que e em que medida a lenda subjetiva os sujeitos implicados em sua rememoração.

Interessa saber o que os sujeitos pensam de suas vivências presentes, o que fazem e como vêem a si mesmos. Importa, também, é entender os significados das lembranças que insistentemente são evocadas e o que revelam os silêncios. Em outras palavras, o trabalho em questão se propõe a analisar como as lembranças e os esquecimentos se constituíram como uma lenda que repercutiu em suas vidas e trajetórias profissionais.

Nesses contatos com os narradores, foi possível identificar marcas significativas deixadas pela escola naqueles que por ela passaram. Foi assim que a professora Ana me recebeu em sua casa, vestindo a camiseta da escola, comemorativa aos cinquenta anos da instituição. A aluna Marta emocionou-se com lágrimas nos olhos ao dizer: “eu não acredito que outra escola tenha existido igual ou parecida com a nossa, nós éramos uma família muito unida, a Rural tem vida, tem e como!”. Um outro aluno, Carlos, fez questão de contar, em sua entrevista, que solicitou à Câmara de Vereadores de Osório que a rua de sua casa passasse a se chamar Professor Emílio Tarragô, em homenagem ao professor da Rural que faleceu junto a um aluno, ambos afogados na lagoa enquanto pescavam. Da mesma forma, o casal de alunos negros, José e Livia, ainda hoje professores, afirmam que devem à Escola de Osório todas as conquistas pessoais e profissionais de suas vidas. O encontro com este casal aconteceu no final de janeiro de 2005, em um dia polêmico diante das novas orientações da Secretaria de Educação de fechar várias escolas rurais, que ainda resistiam, sob o pretexto da pouca quantidade de alunos/as matriculados/as. Ambos, Livia e José, ocuparam um tempo da entrevista questionando e criticando tal atitude do Estado, iam e vinham no tempo, entrelaçando o passado com o presente, relembando as vivências na Escola de Osório. Naquele dia, as notícias dos jornais deram o tom de nossa conversa. Antônio mostrou uma pasta contendo fotografias e “cartas do passado”, correspondências que recebia dos/das colegas e de uma professora. Otávio ainda conserva o jeito tímido do menino que queria ser professor rural e diz que deve à formação recebida a capacidade de enfrentamento diante da vida e que isso passava pela perda da timidez.

Em cada entrevista, descobri mais encantamentos com o passado vivido naquela escola. Paralelamente, conheci a escola e seus contratos. O prédio antigo, que interessa a esta pesquisa, hoje vive sua segunda adaptação. Foi construído, na década de 1920, com o propósito de abrigar a sede da Estação Experimental

de Fruticultura. Quando se decidiu pelo aproveitamento da área para uma Escola Normal Rural, o prédio foi adaptado, colocaram-se divisórias de madeira para demarcar as salas de aula e outros espaços fundamentais para o funcionamento de uma instituição escolar e, ao lado, construíram-se, em madeira, instalações para os dormitórios dos internos e dos professores/as. Após a inauguração do prédio definitivo, em 1964, a construção original foi, mais uma vez, alterada e adaptada para novas necessidades. Retiraram-se as divisórias, e o espaço passou a ser utilizado, precariamente, para a prática de esportes, tendo em vista a não-existência de um ginásio coberto específico para este fim na escola. Além disso, o espaço restante foi aproveitado para um pequeno auditório e, nos últimos anos, para mais duas salas de aula, sendo uma delas um laboratório de química. O prédio atual, sede da Escola Ildfonso Simões Lopes, de certa forma também parece abandonado pelas pessoas que por lá circulam. Nas entrevistas realizadas na própria escola, as pessoas insistem em entrar no prédio antigo e indicam, melancolicamente, onde se localizavam as salas de aula, a cozinha, as paredes divisórias, os corredores, a secretaria, a sala do diretor...

Os dois prédios da Rural, o antigo e o atual, são lugares de memórias, pois traduzem histórias de uma época e constituem-se como “espaços ritualísticos”. Fortuna (1997) fala das ruínas das cidades e de sua qualidade de serem repositórios de outros modos de vida. Entende as ruínas do passado como uma idéia de “seqüência”, pela possibilidade de aproximarem dois tempos, o passado e o presente, e, assim, promoverem um maior entendimento desse passado. Para o autor, as ruínas são “fragmentos e sinais do passado. Ainda que seja um passado imaginado e, por isso mesmo, elas nos reconfortam tanto pessoal quanto coletivamente” (p. 132).

Tomo essas reflexões de Fortuna para tentar compreender os significados dos encontros promovidos pela AEXAR para aqueles/aquelas que se dirigem à escola no mês de dezembro, ao longo de vários anos. Naqueles momentos em que se encontram, é como se fugissem do presente e encontrassem refúgio no passado. As “ruínas” da antiga escola são o elo que os/as aproxima, e, a todo o instante, eles e elas se reportam ao prédio antigo, que conta as suas histórias. Fortuna explica: “Terminado o ritual da visita e contemplação, regressa-se ao presente descentrado do cotidiano” (Ibid., p. 134).

Neste espaço carregado de simbolismos e, por isso mesmo, um poderoso

evocador de memórias, sinto-me comovida. Cada vez que chego à escola, caminho pelo saguão de entrada e deparo-me com as fotografias das primeiras turmas de formandos/as. Como diz Fortuna, “...a entrada na velha casa... ou num velho castelo, são convites à história vivida onde determinados acontecimentos tiveram lugar...” (Ibid., p. 135). Os quadros, que são monumentos representativos do passado, marcados pelo tempo e pela falta de cuidados, alguns com o vidro protetor quebrado, com as imagens desbotadas, outros completamente empoeirados, evidenciam uma certa indiferença, um desconhecimento, um desencanto talvez, com o passado da instituição. Da mesma forma, é triste observar o prédio antigo, tão importante nesta narrativa, por ter, durante doze anos, abrigado as primeiras turmas de alunos/as, constituindo-se como espaço de trocas afetivas e de difusão de saberes, e perceber seu estado de abandono. Suas “ruínas”, se, por um, lado revelam um descaso com o passado e, atualmente, as dificuldades enfrentadas pelo ensino público, por outro, demonstram ser um “símbolo agregador de um passado coletivo” (Fortuna, Ibid., p. 136), do passado daqueles/daquelas que viveram, naquele espaço, momentos importantes da formação de si mesmos. As fotografias daqueles sujeitos, emolduradas e pregadas nas paredes do saguão de entrada da escola, e o prédio antigo resistem ao tempo e insistem em se fazer presentes, mostram fatos marcantes de suas vidas, representam os dias em que se formaram como professores rurais.



Figura n.3: Prédio da Estação Experimental de Osório, que foi adaptado para abrigar a Escola Normal Rural.



Figura n.4: O prédio atual da Escola Ildefonso Simões Lopes. [foto obtida em janeiro de 2007]

1.5 UM ESTUDO DE CASO: A CONSTRUÇÃO DE UMA LENDA COLETIVA DA “RURAL”

Poder-se-ia contar a história da Rural a partir dos discursos que glorificam aquele espaço educativo e centrar o estudo em uma narrativa apaziguadora, romântica, descritiva, nostálgica, afastando, ou até mesmo evitando, as tramas não harmônicas que porventura pudessem romper dos discursos. Entretanto, o que interessa não é isso. Reitero, mais uma vez, meu propósito de investigar a história da Rural por meio das narrativas de memórias, sem a preocupação com aquilo que porventura esteja oculto nas falas. Interessa trabalhar com os discursos e com os conteúdos de verdade produzidos nas entrevistas, nas palavras, nos silêncios, nos olhares das pessoas, nos seus gestos, nas entonações de voz. Há um sentido simbólico que perpassa essas falas comuns, romantizadas e saudosistas, que se faz presente quando o passado é evocado e narrado para outrem. Neste sentido, Sarmiento (2003) afirma a relevância da linguagem verbal nos estudos de caso de instituições educativas, mas acrescenta que não menos importantes são os comportamentos não-verbais, como gestos, objetos, indícios físicos e materiais nos contextos de ação dos atores sociais. São elementos determinantes na compreensão do funcionamento e da dinâmica das reconstruções do passado escolar. Deseja-se compreender a construção discursiva e os conteúdos de verdade que se operaram ao longo dos anos e que, hoje, ainda se mantém com força de verdade no conjunto de significados evidenciados nas falas dos sujeitos que foram formados naquela instituição e que promovem um sentimento de pertencimento a estas pessoas.

É importante ressaltar que esses sujeitos que rememoram o tempo vivido na Escola Normal Rural já possuem todos mais de sessenta ou setenta anos, época em que se costuma fazer um “balanço de vida”, ou, como nomeia Bosi (1994), é o “tempo de lembrar”, quando é comum acentuar-se um tom nostálgico às lembranças. A autora justifica o significado das lembranças de pessoas mais velhas, afirmando que:

(...) nelas é possível verificar uma história social bem-desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; elas já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de

uma pessoa jovem, ou mesmo adulta, que, de algum modo, ainda está absorvida nas lutas e contradições de um presente que a solicita muito mais intensamente do que a uma pessoa de idade. (p. 60)

Os/as alunos/as e os/as professores/as entrevistados/as são sujeitos que fazem o que se pode chamar de uma idealização superlativa de seu passado. São pessoas que, neste momento da vida, estão, de certa forma, afastadas e esquecidas pela sociedade, considerando-se várias questões. Estudaram para ser professores/as rurais, uma profissão que, gozava de um valor social, mas que, em pouco tempo, já na década de 1970, desapareceu do quadro de carreira do magistério público. A profissão de professor passou por um processo de proletarização (Nóvoa, 1995), que acabou alijando os docentes de uma participação política mais efetiva na sociedade. O ensino público, que os formou, hoje também atravessa uma crise gravíssima, endossada por discursos que insistem em desmerecer as iniciativas educacionais estatais. Essas pessoas estão mais velhas, embora muitas continuem vinculadas ao mundo do trabalho e do magistério, e, portanto, dirigem um outro olhar às suas lembranças. Por fim, é a escola em si, neste início do século XXI, que se apresenta distinta em seus significados de cinquenta anos atrás. No passado, ela tinha a prerrogativa de ser o lugar privilegiado da produção e da difusão de saberes. Atualmente, é questionada a manutenção dessa posição privilegiada de acesso ao conhecimento e mesmo de constituir-se no espaço por excelência que possibilita uma ascensão social e cultural. Como sugerem Schmidt e Mahfoud (1993), ao lembrar que o sujeito não está repetindo cronologicamente os acontecimentos vividos, a escolha daquilo que lhe parece relevante é pautada pelo presente, pelos interesses e pelas necessidades que se apresentam na realidade imediata.

Para entender a experiência educativa da Escola Normal Rural, de tamanha paixão e idealização nas narrativas, é preciso interrogar e problematizar as lembranças que insistentemente aparecem nas falas dos sujeitos sobre os tempos de escola. A escolha por certas lembranças, e não por outras, indica os “caminhos” na construção de um “mapa afetivo e intelectual da sua experiência e da experiência de seu grupo” (Bosi, 2003, p. 56). Evidencia o resultado do trabalho da memória coletiva e revela a construção discursiva de cada entrevista. Assim, a autora defende a necessidade de o pesquisador conhecer a fundo o contexto da

história que pretende investigar e estabelecer relações entre a documentação que dispõe e cotejá-la, a fim de construir imagens da realidade de seu objeto de pesquisa. Enfim, possíveis “distorções” da memória podem se revelar mais um recurso do que um problema, uma vez que não está se buscando a “veracidade” do depoimento.

As narrativas pessoais articulam experiências individuais e coletivas. Ao falar, o sujeito se aproxima de seus grupos de referência, revela sua percepção de como vê a si mesmo e de como os outros o vêem. Neste sentido, Thomson salienta que os estudos de memória e de história oral podem “proporcionar uma afirmação positiva de identidade para o narrador, para os membros de uma comunidade particular e para o mundo lá fora” (2002, p. 351). Em suas narrativas, os sujeitos selecionam determinadas lembranças e, nessas recordações, evocam, também, as histórias de sua coletividade, que se imbricam com as histórias individuais. Assim, para Thomson (Ibid.), todos os elementos das narrativas são reveladores das experiências vividas pela coletividade, e isso vale tanto para o que é enfatizado quanto para o que é silenciado.

Em Osório, em torno da Rural, não há apenas uma comunidade escolar, mas uma comunidade de memória, em que “a permanência do apego afetivo dá consistência às lembranças” (Schmidt e Mahdouf, 1993). Neste sentido, Bosi (2003) inspira-se em Halbwachs, e explica que a memória é, simultaneamente, um processo individual e grupal. Em nós, habitam “grupos de referência” (p. 288), grupos dos quais fizemos parte e com os quais estabelecemos uma comunidade de pensamentos. Não necessitamos da presença física do grupo, porque ele, de certa forma, “vive” nas nossas memórias. Assim, o conjunto de lembranças é uma construção social do grupo que, ao mesmo tempo, testemunha, interpreta e compartilha as experiências vividas, e, neste conjunto de lembranças, escolhem-se alguns elementos para serem evocados, enquanto outros são rejeitados. Desta forma, Halbwachs explica que as nossas impressões nunca são puramente individuais, elas se apóiam, também, nas lembranças do grupo. Segundo o autor:

Outros homens tiveram essas lembranças em comum comigo. Muito mais: eles me ajudam a lembrá-las: para melhor me recordar, eu me volto para eles, adoto momentaneamente seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois sofro ainda seu impulso e encontro em mim muito das idéias e modos de pensar a que não teria chegado sozinho, e através dos quais permaneço em contato com eles. (2004, p.31)

Janaína Amado (1995) persegue este pensamento afirmando a capacidade da memória em agregar vivências individuais e grupais. As memórias são compostas, então, pelas nossas sensações, mas também pelas impressões experimentadas por outras pessoas que, de alguma forma, estavam conectadas conosco.

Assim, Halbwachs diz que a capacidade de lembrar é estimulada quando se aproxima de um pensamento coletivo. O que lhe parece fundamental é que o grupo, a comunidade de memória, de alguma forma, permaneça em contato, pois isso favorece a continuação da capacidade de identificação entre os pares, a ponto de o passado de uns acabar por se confundir com o passado de outros (Ibid. p.33). Essa idéia se aproxima do conceito proposto por Errante das “memórias vicárias” (2000, p. 165), ou seja, é quando existe um processo de apropriação das memórias de alguns que passam a ser comuns aos integrantes de um grupo que constituem uma comunidade de memória. Ao compartilhar memórias vicariamente, diferentes indivíduos podem se identificar com as histórias de uma comunidade, sem necessariamente ter vivido aquelas situações. Aquelas histórias passam a ser suas também por um processo de identificação com as memórias dos outros.

Portanto, para o exercício de lembrar, faz-se necessário, também, um apelo às lembranças dos outros, pois as referências que promovem a construção da memória não se sustentam em uma perspectiva puramente individual do ato de lembrar. Nossas lembranças são, dessa forma, em grande parte produzidas juntamente com as rememorações das pessoas com as quais convivemos e nos identificamos em um certo tempo de nossas vidas, ou, ainda, pelos significados da cultura na qual estamos inseridos. A força da memória coletiva está no fato de constituir-se como um suporte identitário de um conjunto de homens e de mulheres. Para Neves (2000), a função social da memória é oferecer um suporte à identidade coletiva. Então, quando um sujeito narra suas lembranças, ele está falando de si mesmo, assim como está afirmando seu grupo de pertencimento.

Por outro lado, é comum imaginar que as memórias possam ser exclusivas, não-partilhadas por ninguém além de nós mesmos. Embora Halbwachs afirme a existência de um componente individual no ato de lembrar, ao que chama “intuição sensível” (p.50), o grupo é fonte inspiradora de nossas idéias e de nossos pensamentos, “nós não percebemos que não somos senão um eco” (Ibid.,p. 51).

Então, entende-se que a memória individual é um ponto de vista inscrito no

âmbito de uma memória coletiva, e, evidentemente, este ponto muda, conforme a posição que o sujeito ocupa, a época de vida e as relações que estabelece com o mundo. A memória coletiva envolve uma trama de memórias individuais, as lembranças mudam porque nós também mudamos, o sujeito que fala, hoje, o que recorda dos tempos da Rural, não é o mesmo que estudou ou trabalhou lá. As imagens que constrói do seu passado não representam exatamente o que se passou, são atravessadas por fetiches, metonímias e metáforas (Meneses, 1999), que vão se moldando, se transformando, perdem um pouco a nitidez, assumem outros matizes, por vezes são “lembranças simuladas” (p. 78) do que ele imagina que aconteceu, narradas à luz do presente.

Sobre essa questão da formação/transformação da identidade, Fentress (1992) analisa o estranhamento daquele que narra (p. 19), a partir da idéia que não há um sujeito único e coerente que se sustente por toda a vida. Stuart Hall (1997) analisa a diversidade, a pluralidade de identidades com as quais somos confrontados em diferentes momentos vividos. Sem dúvida, o sujeito que narra hoje é distinto daquele que viveu o que está sendo narrado e provavelmente assumirá outras identidades ao longo de sua vida. Assim, não existe uma fala que seja coerente, ainda que a desejemos, enquanto ouvintes, buscando, ingenuamente, uma maior compreensão “lógica” do problema.

Em uma tentativa de entender o que foi dito e o que foi silenciado nas entrevistas, evoquei as minhas memórias, e vieram-me lembranças dos tempos de escola, do Magistério, cursado nos anos de 1980. Lembranças boas, outras nem tanto. Eu era uma aluna vista por todos como dispersiva, e a nova escola que ingressei despertou-me o interesse, a curiosidade e a autodisciplina. A futura professora identificou-se com a nova escola, com o carinho e a autoridade das Irmãs, com os/as professores/as que não apenas davam aulas, mas conversavam com a turma. Encantou-se com as aulas de Psicologia, de Sociologia e de Filosofia; manteve dificuldades com as chamadas ciências exatas. Problemas... a falta do convívio com meninos, grupos fechados de meninas, aos quais pouco se tinha acesso, as dificuldades próprias da adolescência, época instável, quando pouco do que se quer se pode fazer. Indo além das minhas lembranças, questionei, informalmente, outras professoras aposentadas sobre seus tempos de escola, sempre com a pergunta: “Acreditas que a tua escola foi marcante no teu processo de formação docente?” Respostas vagas, por vezes sem vibração, sem “brilho no

olhar”. Em geral, não se repudiava a escola, mas eu percebia certa impermeabilidade, certa indiferença no ato de lembrar. Todavia, quando entrevistei alunos/as e professores/as da Rural de Osório, a narrativa era carregada de emoção, e percebi que estava diante de uma história diferente de formação docente.

Penso que vale insistir no fato de que trabalho como professora e, portanto, convivo cotidianamente com alunos/as de diferentes idades. Isso interfere no modo como percebo o que é dito e o que é silenciado nas falas dos sujeitos da investigação. Quando rememoram uma “escola perfeita”, percebo que corro o risco de também aderir a esse discurso, de tornar-me cúmplice, de acreditar na “lenda coletiva”, de confiar plenamente nas evidências que são ditas e imaginar a Rural como uma instituição marcada pela perfeição. Errante (op. cit.) alerta para os possíveis riscos que esse envolvimento com a pesquisa pode gerar, que pode levar o pesquisador a ficar vulnerável diante da problemática a que se propõe analisar. Essa extrema sensibilidade, provocada por um clima de intimidade com os narradores, dificulta uma análise mais distanciada das experiências pessoais expressas pelos sujeitos entrevistados (Ibid.p. 165).

Os sujeitos desta pesquisa insistem em uma construção imaginária do passado vivido naquela Escola Normal Rural. Atualmente, vive-se uma época de crescentes conflitos nas instituições escolares, como a tensão nas relações entre alunos/as e professores/as, as cobranças do/da professor/a, múltiplas identidades que convivem no espaço da sala de aula, desinteresse dos alunos/as (e até mesmo dos/das professores/as) pelas práticas escolares, discussões acerca da “indisciplina, da liberdade, da permissividade, da autoridade” na escola... Enfim, nesses tempos em que a escola parece ainda resistir e tenta manter-se na sociedade, não sem dificuldades, quando se escuta uma fala que remete ao passado de uma escola perfeita, em que todos pareciam conviver harmonicamente, somos tentados/as a fantasiar e a sonhar com essa escola. O cineasta Luis Bünuel, ao refletir sobre os esquecimentos e as falsas recordações que nos invadem, especialmente na velhice, afirma:

A memória é invadida constantemente pela imaginação e o sonho e, posto que existe a tentação de crer na realidade do imaginário, acabamos por fazer uma verdade de nossa mentira. A qual, por outra parte, não tem senão uma importância relativa, já que tão vital e tão pessoal é tanto uma como outra. (2000)

E Bosi (2003) também fala do quanto a memória é povoada por sonhos e por representações:

Como arrancar do fundo do oceano das idades um 'fato puro' memorizado? Quando puxamos a rede, veremos o quanto ela vem carregada de representações (...) As coisas que modelamos durante anos resistiram a nós com sua alteridade e tomaram algo do que fomos. Onde está nossa primeira casa? Só em sonhos podemos retornar ao chão onde demos nossos primeiros passos. (Bosi, 2003, p. 19, 27)

Lovisoló (1989, p. 16) reitera algumas posições já destacadas por outros autores ao afirmar que as questões da memória têm a ver com nossos pertencimentos, com nossas identidades. Ao longo do tempo, mudamos nossa forma de pensar e de perceber o que nos cerca, e, portanto, o que acreditamos ter vivido pode ser o que pensamos ter vivido, e, da mesma forma, o que percebemos e vivemos, pode ser o que pensamos ter percebido e pensamos ter vivido. Quando chegamos a esta etapa da vida, nomeada por Bosi como “o tempo de lembrar, é natural que procuremos compor nossas memórias no intuito de construir um sentido coerente às identidades que formamos no passado e no presente” (Thomson, 2001, p. 86).

A intenção aqui foi explicitar o problema da pesquisa e procurar compreender o processo da memória como algo que não é puramente individual, que não representa exatamente o que se passou, mas que é, muitas vezes, fruto de uma construção social de um grupo de indivíduos. Metaforicamente, a composição da memória se aproxima mais da idéia de um mosaico, do que um quebra-cabeças, em que as peças encaixam-se com exatidão. Para Bastos e Stephanou (2005, p. 420), a memória é “uma espécie de caleidoscópio, composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios”, ou seja, o processo de composição das memórias é marcado pelas lembranças, pelos esquecimentos, pelas falas e pelos silêncios. Assim, a pesquisa encontrou uma comunidade de memória que congrega alunos e professores de uma antiga Escola Normal Rural em Osório. A escola em questão constituiu-se em um marco em suas vidas, é uma referência sempre presente na reconstrução permanente de suas identidades. No próximo capítulo, o objetivo é explicar e problematizar as questões metodológicas que estiveram presentes no desenvolvimento da investigação.

“Estava longe do corpo
para me sentir em casa
pátria é onde não estamos
eu cresci mais do que podia
o excedente se fez exílio
eu me resguardava
debaixo da cama
juntava os carretéis
a caixa de sapatos
as cinco marias
os bonecos de madeira
minha mala já estava pronta desde a infância

(Carpinejar, Fabrício 2005, p. 77)

2 O LUGAR DA MEMÓRIA: ESCOLHAS E CAMINHOS DA PESQUISA

Memória e história oral se aproximam e se confundem nas pesquisas. A memória constitui-se em documento histórico, e a história oral é a metodologia aplicada no intuito de operacionalizar o diálogo entre teoria e os dados empíricos. Fentress (1992) considera a história oral como a “matéria-prima da memória” (p.14), que permite outras perspectivas de conhecimento do passado.

A história oral é um dos meios que promovem as aproximações entre a História e a memória. Ou, como diz Errante (2000), existe uma dependência da história oral em relação à memória. A autora endossa a importância da história oral como metodologia a ser adotada em pesquisas identificadas com a história da educação. Afirma que “as histórias orais acrescentam uma dimensão não-oficial inestimável” (p.146) às investigações educacionais, justamente por viabilizarem as narrativas dos sujeitos envolvidos. Deste modo, a história oral possibilita certo afastamento da documentação de caráter oficial das instituições educativas, que muitas vezes não traduzem as experiências vividas no contexto escolar.

Logo, considerando a relevância da memória neste estudo, a perspectiva metodológica adotada, em grande parte do trabalho, identifica-se com a história oral. Há que se considerar a subjetividade no documento oral, pois trabalha-se com a interação da narrativa, da imaginação e da subjetividade. A fala é suscetível às vicissitudes de cada momento, e, portanto, podem acontecer distorções na interpretação das experiências vividas. Todavia, não significa que a memória seja intangível, pelo contrário, permite a aproximação de verdades que se quer produzir sobre o vivido. E guarda o mérito de trazer à tona nuances do passado, que podem estar esquecidas e que, por vezes, se encontram inatingíveis em outras formas de documentação, além de dar visibilidade aos sujeitos na construção da história

A memória, que é labiríntica, móvel e movediça (Bastos e Stephanou, 2005, p. 421), fundamentalmente complexa, ainda guarda certa marginalidade enquanto documento histórico, justamente por não admitir certezas irrefutáveis. Esse caráter “marginal”, como se destacou no capítulo anterior, atinge a memória enquanto documento histórico, e, a história oral, enquanto metodologia para o trabalho com as memórias, apresenta conotações históricas e políticas. Não se pode esquecer, segundo Prins (1992), o quanto estamos imersos em uma cultura escrita que, com

sua ampla difusão, acabou por estabelecer como verdadeiro e confiável apenas aquilo que se inscreve no mundo das letras. Basta lembrar como são segregadas as sociedades que ainda hoje permanecem com sua cultura fundada na oralidade. Prins defende a história oral como uma possibilidade de reconstruir a vida de pessoas comuns e de buscar uma compreensão mais fecunda da própria história oficial. Também enfatiza que a documentação oral não tem um caráter suplementar aos documentos escritos e que, da mesma forma, seus historiadores não desenvolvem uma “arte menor” (p. 194). Sabe-se que, ao investigar memórias de pessoas, entra-se em “terrenos movediços”, em que nada parece estável, tudo se transforma continuamente. As memórias, vale a pena insistir, não são lineares, pois o tempo passado se confunde e se mistura com os acontecimentos presentes.

Antoniete Errante (2000), ao narrar suas experiências de pesquisas em Moçambique, apresenta uma espécie de “roteiro” metodológico, sugestões e conclusões sobre as viabilidades e as armadilhas das pesquisas com história oral. É dela a expressão da “ponte interpessoal”, que estabelece os vínculos entre quem fala e quem escuta durante as entrevistas. É dela, também, uma idéia constituinte deste estudo, quando diz que “as narrativas de memórias são narrativas de identidades”. O evento da entrevista também é analisado pela autora, que propõe uma série de práticas e de alertas para possíveis situações que podem provocar a inviabilização do desenvolvimento da entrevista.

Em se tratando de questões metodológicas próprias à história oral, é importante ressaltar as orientações de Nadir Zago (2003) que, apesar de destacar a singularidade de cada investigação, apresenta reflexões acerca das entrevistas, expectativas, frustrações, possíveis idealizações que acontecem nos encontros com os narradores. Defende a idéia de uma “entrevista compreensiva” (p. 296) que não guarda uma estrutura rígida e, portanto, pode suscitar diferentes caminhos. Esta flexibilidade, que constitui uma peculiaridade da entrevista compreensiva, afasta-se de qualquer idéia de entrevista anárquica, espontaneísta, sem roteiro, sem objetivos a serem atingidos. Foi fundamental, então, ter questões previamente definidas, por mais que tenham acontecido alterações conforme o direcionamento da investigação (Ibid., p.295). Ao iniciar a conversa, foi igualmente importante apresentar ao entrevistado uma espécie de roteiro da entrevista, a fim de que o mesmo se situasse e até mesmo se tranquilizasse quanto aos assuntos que seriam temas do encontro. Notei que as pessoas comumente se preocuparam excessivamente com

a precisão de datas e de fatos. Vale a sugestão que o pesquisador não se fixe tanto nessas questões cronológicas que possam inibir outras lembranças, talvez mais relevantes. Então, entendi que a entrevista devia se aproximar do que seria um debate, uma conversação acerca do tema da pesquisa, procurando envolver ao máximo o narrador na trama da história. A entrevista compreensiva busca a objetivação, exige o engajamento do/da pesquisador/a, e é seu dever, de alguma forma, sinalizar ao entrevistado onde deseja chegar com suas perguntas. Por fim, esta forma de entrevistar permite a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Tomo essas reflexões para lembrar o desenvolvimento da pesquisa em questão. Quando iniciaram os primeiros contatos, não se tinha uma problemática definida, havia, e isto considero fundamental, certo encantamento, uma inclinação e um desejo de conhecer melhor a proposta de formação daquela escola por meio das memórias de seus sujeitos. Ao se aproximar das idéias de Bachelard, Zago propõe uma inversão na ordem tradicional dos passos de uma pesquisa, isto é, afirma que a pesquisa de campo não se constitui enquanto instância da verificação de uma problemática definida *a priori*, mas, sim, o ponto de partida desta problematização que leve à compreensão do fenômeno social que se está investigando.

Para Boaventura Santos (2002), todo o conhecimento que se produz é um conhecimento sobre as “condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir da relação espaço-tempo local” (p.48), e este tipo de conhecimento não pressupõe um método único, e, sim, uma “pluralidade metodológica”. Ao propor uma “transgressão metodológica”, este autor nos fala da prerrogativa que cabe ao/à pesquisador/a de inventar seus métodos, que permitam responder às perguntas e às inquietações próprias de sua investigação. Assim, “cada método é uma linguagem, e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta”(p. 48). Portanto, a invenção de um método implica em constantes escolhas, seleções, exclusões que acompanham o historiador ao longo do desenvolvimento de sua pesquisa.

A pesquisa acerca da Escola Normal Rural de Osório tomou as memórias como *corpus* documental mais importante, embora também tenham sido analisados discursos em circulação na imprensa pedagógica da época, além de documentos referentes à legislação docente rural.

A noção de documento é analisada por Foucault. O filósofo destaca que a História mudou sua posição acerca do documento. Assim, cabe ao/à pesquisador/a não interpretá-lo, não determinar se diz uma suposta verdade, mas trabalhá-lo no interior da trama e elaborá-lo. Não existe uma oposição entre o que seja verdadeiro e falso. É necessário, isto sim, perceber o engendramento das relações entre ambos (Eizirik, 2002). A fala dos/das entrevistado/as, portanto, não é algo que já se apresenta pronto, mas demanda um trabalho de construção e de análise. Segundo Foucault, o documento não é mais “essa matéria inerte através da qual se tenta reconstituir o que os homens do passado fizeram ou disseram” (1995, p. 7). Então é a história que “transforma os documentos em monumentos”. O filósofo rejeita a crença na transparência da linguagem e a antiga certeza cartesiana de encontrar nos documentos o passado tal e qual aconteceu. Eventos históricos não existem como dados naturais, obedientes às leis históricas e esperando para serem revelados, descobertos pelos historiadores. Para Rago (1995, p. 73), “Um evento só ganha historicidade na trama em que o historiador concatená-lo, e esta operação só poderá ser feita através de conceitos também eles históricos”. De acordo com Foucault, os indivíduos se produzem e são produzidos em uma determinada cultura, através de práticas sociais. Da mesma forma, Chartier (2001) explica que os documentos não expressam um significado real ou coerente, não são transparentes, nem mesmo inocentes, não traduzem uma verdade por si só, mas carregam um conteúdo discursivo, são produzidos conforme determinados interesses.

Nos estudos em que a história oral é a metodologia aplicada, há que se considerar que as entrevistas, como ratifica Zago (2003) nunca são neutras, porque cada entrevistado ocupa um determinado lugar de sujeito naquele instante da entrevista e, conforme este lugar, irá conduzir suas lembranças e sua fala. Conforme já foi enfaticamente abordado neste estudo, entende-se que toda entrevista é, ao menos em parte, autobiográfica, pois, quando a pessoa evoca suas memórias, ela exercita uma tentativa de explicar o que pensa que foi, o que pensa que era, desenvolvendo, assim, a construção de uma verdade sobre si mesma. Cada um, então, escolhe o que lembrar conforme o/s lugar/es de sujeito que ocupa. Mais uma vez, a pesquisa busca as palavras de Errante (op. cit.) para reiterar a importância de dizer que, ao narrarmos nossas memórias, estamos construindo nossas identidades.

É importante considerar que não houve uma simples coleta de dados para a pesquisa. Produzi intencionalmente os documentos, procurando articulá-los à problemática da pesquisa, tendo como mediadores minha própria subjetividade, os referenciais teóricos que escolhi, a cultura na qual fui constituída. Uma atividade de pesquisa que acredita apenas no recolhimento de uma documentação, acredita que esta coleta conduza a um “encontro com a verdade”, que estaria como que “aguardando” ser descoberta, desvelada, coerente aos princípios positivistas. Pelo contrário, entende-se que quem pesquisa produz, cria e dá vida à documentação, em um processo interativo com os indícios e os sujeitos de sua investigação. Para Neves (2000), é importantíssimo o papel do/da historiador/a na construção do que chama “memória estimulada”, pois, quem pesquisa, retira da memória sua espontaneidade e a transforma em fonte de produção intelectual (p.111).

Paralelamente às entrevistas, outros documentos foram se somando, tais como notícias da imprensa da época, especialmente do jornal “O Litoral”, que eventualmente publicava textos sobre a escola, e também da imprensa pedagógica, como os Boletins de Educação Rural, publicados pela Secretaria de Educação e Cultura, que traziam informações sobre as Escolas Normais Rurais. As fotografias são uma documentação muito preciosa. Por vezes, as fotos se constituíram em evocadores de memórias nas entrevistas. É bom lembrar que as fotos não se apresentam como documentos isolados, precisam estar contextualizadas aos temas apresentados visualmente. Portanto, ao longo do trabalho, elas aparecem como elementos ilustrativos e alusivos aos temas que estão sendo abordados.

É importante ressaltar certa ausência de espontaneidade nas fotografias da Escola Normal Rural que foram identificadas. Nota-se que houve a preocupação em registrar momentos especiais, até mesmo solenes, da história da instituição, como, por exemplo, as cerimônias de formaturas, a inauguração do prédio novo e dias festivos. O cotidiano e os diferentes ambientes da Rural também foram fotografados. Assim, os diversos espaços da escola aparecem devidamente preparados, e, os alunos, muito bem uniformizados para o instante em que iria acontecer a fotografia. Supostamente, a idéia era que as fotografias se constituíssem como um discurso edificante da formação normal rural pública e da construção da identidade da docência rural. Assim, resalto a idéia de Kossoy, citada por Sandra Lima: “as fotografias nos mostram um fragmento selecionado da

aparência das coisas, das pessoas, dos fatos, tal como foram congelados num dado momento de sua existência/ocorrência” (2002, p.21).

Além disso, alguns entrevistados forneceram cartas preciosas, correspondências trocadas entre colegas e de uma professora para seu aluno, escritas durante o tempo que permaneceram na escola, nas férias ou logo depois de formados. Tais cartas forneceram indícios relevantes acerca dos discursos formadores da profissão de professor/a rural e aspectos importantes próprios da convivência entre alunos/as e professores/as.

Quanto à documentação da escola, consultei, no arquivo morto da instituição, alguns históricos escolares em que constam as avaliações dos/das alunos/as nas diferentes disciplinas curriculares, além de pastas individuais contendo a ficha de inscrição do/da aluno/a, com informações sobre suas origens familiares, requerimentos solicitando vaga na escola ou transferência de instituição, entre tantos outros.

Outro documento relevante para a pesquisa é o livro memorialístico, já citado anteriormente, produzido por alunos/as e professores/as, com o título “Memórias de meio século da Rural, em 2001, na ocasião das comemorações dos cinquenta anos da escola. O livro pretende registrar a história da instituição, destaca nomes de alunos/as, de professores/as e de funcionários/as das primeiras turmas e se propõe a preservar lembranças de fatos pitorescos narrados por essas pessoas. O projeto da construção do livro envolveu alunos/as do terceiro ano do Ensino Médio que se constituíram como entrevistadores/as. Assim, os mais velhos contaram histórias da escola aos mais jovens que, depois, as reuniram no livro. Tudo leva a crer que a obra teve um alcance social significativo para a história de Osório, pois, ainda hoje, encontra-se à venda nas livrarias da cidade e de outros municípios do litoral, locadoras de vídeos e até em estabelecimentos comerciais às margens das estradas que cercam a região. Em alguma medida, o livro constitui uma produção de quadros sociais de memória coletiva. Halbwachs (2004) explica que nossas lembranças permanecem coletivas, mesmo que sejam lembradas por outros, porque nós nunca estamos sós. Assim, conclui:

Outros homens tiveram essas lembranças em comum comigo. Muito mais, eles me ajudam a lembrá-las: para melhor me recordar, eu me volto para eles, adoto momentaneamente seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois sofro ainda seu impulso e encontro em mim muito das idéias e modos de pensar a que não teria chegado sozinho, e através dos quais permaneço em contato com eles. (p. 31)

Neste sentido, como foi relatado no capítulo anterior, nas entrevistas, as pessoas, via de regra, evocaram as histórias do livro, por vezes anedóticas, carregadas de simbolismos, de metáforas e de fantasias, como se elas próprias tivessem efetivamente vivido aqueles momentos narrados. Esse tipo de memória se constrói quando as memórias dos outros se tornam uma parte da realidade para aqueles que ouvem as memórias, mas não que experienciaram por si mesmos os eventos aos quais as memórias se referem. Janaina Amado (1995, p. 132) também analisa essa característica social da memória, de fazer com que os sujeitos se apropriem de vivências de outros que não foram experimentadas por eles, mas que estão suficientemente incorporadas no mais íntimo de seu ser e que passam a fazer parte da sua história.

Para desenvolver metodologicamente este estudo, busquei inspiração em Sarmiento, quando propõe que se faça uma espécie de “desenho investigativo” (2003, p. 152), sintetizando algumas orientações fundamentais, tais como: a necessidade do/da pesquisador/a fazer uma imersão no contexto que investiga e de ser um/uma observador/a participante das entrevistas que realiza; a percepção das possibilidades da investigação, tanto dos eventos de maior relevância, como dos traços e pormenores do cotidiano; a atenção para os comportamentos e as atitudes dos sujeitos envolvidos, suas falas e seus silenciamentos, no sentido de buscar como se opera essa “simbolização do real” (p. 153); a produção de textos imbricados nos aspectos significativos da vida dos contextos estudados, estruturando o conhecimento obtido em uma construção dialógica. Essas sinalizações indicam algo semelhante a um roteiro, como caminhos de possibilidades, permeados, entretanto, por incertezas e relativismos. Tomando essas orientações como referenciais para o estudo que me propunha a fazer, iniciei o trabalho das entrevistas.

Uma das dificuldades da pesquisa foi definir com clareza quem seriam os/as narradores. A seleção dos entrevistados/as não obedeceu a critérios definidos com precisão. De acordo com o que foi dito, foram escolhidos/as com base em uma certa intuição em identificar pessoas que tinham algo a dizer, que tinham desejo de falar sobre os tempos vividos na Rural. Não obstante, tomou-se o cuidado de não se afastar da época de formação normal rural, ou seja, foram ouvidas pessoas que trabalharam ou estudaram na escola na época em que esta se destinava à formação para a docência rural, ou seja, os anos de 1950 e de 1960. Dessa forma,

a pesquisa ouviu as vozes dos sujeitos que, direta ou indiretamente, estiveram (ou ainda estão) ligados à história da Escola Normal Rural de Osório. Foram entrevistados/as alunos/as, professores/as e um funcionário da escola. As entrevistas aconteceram na cidade de moradia do/da entrevistado/a, em Osório, Porto Alegre, Santo Antônio da Patrulha, Viamão e São Leopoldo.

O trabalho com a história oral exige conhecimento e sensibilidade de quem se propõe a fazê-lo. Somando-se a isso, cumplicidade, humildade, respeito, atenção à fala do outro (Errante, op. cit., p.149), além de solidariedade, características imprescindíveis. A vivência de tantas entrevistas permite dizer que o estabelecimento da “ponte interpessoal” (Errante, op. cit., p.152) tem seu início antes do primeiro encontro, ainda no contato telefônico. Esta ponte constitui-se em elemento determinante da qualidade da entrevista. É no primeiro diálogo que se estabelece que se operam as primeiras aproximações. A partir daí, a forma como a pessoa recebe o entrevistador, a sua preparação para aquele momento, o grau de disponibilidade para falar, tudo isso contribui e consolida as possibilidades de interação. A metáfora da ponte pode valer para lembrar da importância da relação de interação e de confiança que deve ser o objetivo do entrevistador a cada novo encontro com os sujeitos de sua pesquisa e, segundo Zago (2003), é condição *sine qua non* da produção de dados significativos, enfim, garantia da fecundidade das entrevistas (p.302).

O estabelecimento da “ponte interpessoal” permite que a pesquisadora compreenda e se aproxime da “dimensão simbólica da memória” (Amado, 1995), já apontada por Sarmiento, que deve fazer parte das relações que se estabelecem entre quem indaga e quem narra suas histórias. Ela permite uma espécie de rastreamento das lembranças mais longínquas, mais fecundas. Segundo Janaína Amado, essa dimensão simbólica das entrevistas permite “... compreender os diversos significados que indivíduos e grupos sociais conferem às experiências que têm” (1995, p. 135).

Em cada entrevista, o primeiro encontro é quase um momento de catarse, em que entrevistado e entrevistador deixam entrever suas expectativas, desejos e ansiedades. A entrevista estabelece uma parada no cotidiano do sujeito. Afinal, o narrador, ao aceitar participar da pesquisa, é convidado a “voltar atrás no tempo” e, assim, sua memória inicia uma operação no sentido de reconstruir vivências do passado que hoje são consideradas marcantes.

Ao iniciar o processo das entrevistas, percebi que possuía inúmeras expectativas, poucas vezes correspondidas conforme o que havia imaginado. Avaliando a trajetória deste estudo, vejo que, a partir dos primeiros depoimentos, construí uma certa fantasia acerca daquela escola “ideal” e desejei, ingenuamente, acreditar naquela história que me contavam. Depois, diante de algumas frustrações, houve uma fase da pesquisa em que me dirigia a cada novo encontro com certo temor de que a pessoa não estivesse suficientemente disposta a colaborar com a entrevista ou que as vivências na escola não tivessem um significado maior em sua vida. Preocupava-me, também, que o entrevistado, ao começar a falar, se perdesse no emaranhado de vivências passadas e acabasse por se afastar muito dos temas abordados e que eu não mais conseguisse focar a conversa de acordo com o roteiro previsto para aquele momento. Cabe ressaltar que essas preocupações tinham sua razão de ser, porque tais situações aconteceram de fato, em maior ou em menor grau, durante o tempo em que estive envolvida com a investigação. Por fim, nas últimas entrevistas, penso que consegui encontrar certo equilíbrio, evitei fantasiar a “entrevista perfeita”, e também consegui afastar sentimentos de frustração prévia, antes mesmo de ir ao encontro dos narradores. Cada entrevista é um evento único, é difícil não criar expectativas. Até certo ponto, elas são motivadoras, mas, se exageramos e acabamos por fantasiar encontros ideais em que o narrador corresponda exatamente aquilo que imaginávamos, ou seja, se o entrevistador parte do pressuposto que o narrador irá dizer aquilo que ele deseja, corre-se o risco de frustração, pois a entrevista não contemplou aquilo que imaginávamos. Então, precisamos saber e conviver com o fato de que expectativas, frustrações, possíveis idealizações e surpresas compõem o cenário das entrevistas. E assim, quando desisti de buscar a história que eu queria ouvir, consegui perceber melhor o potencial e a riqueza das narrações que tinha colhido. De qualquer forma, é importante a disposição do pesquisador em fazer uma escuta sensível, afinal, naquele momento da entrevista, o narrador está partilhando com ele um pouco de seu mundo, de sua história. Este é um alerta importante, pois, mesmo conhecendo o funcionamento da memória, o/a entrevistador/a pode levar-se, ingenuamente, a buscar a veracidade daquilo que está sendo dito, ou, se foi dito de outra forma, preocupar-se em questionar seu entrevistado para que fale aquilo que ele (entrevistador) deseja ouvir. A realização das entrevistas não está voltada para uma espécie de “checagem” das informações

ou para tentar encontrar elementos que se constituam em uma “contraprova”, no sentido de confrontar, confirmar ou contestar os depoimentos já obtidos. Bosi reforça o esclarecimento de que o interesse deve recair sobre aquilo que o entrevistado escolheu falar e de que é a partir daí que devem ocorrer as análises do historiador. Da mesma forma, Eizirik (2002), analisando a idéia de “verdade”, tem o pensamento de Foucault como inspirador, e reforça a idéia de que tudo o que interessa se mostra na fala do entrevistado por meio dos discursos que são explicitados. Não interessa, portanto, investigar aquilo que pode supostamente estar oculto.

Ressalto, ainda, outras peculiaridades próprias do evento da entrevista. Ela pode promover uma relação de cumplicidade entre narrador e ouvinte. Lembrar e falar exige esforço, concentração, desprendimento, elaboração e capacidade de enfrentar novos desafios. O ato de ouvir exige atenção, tranqüilidade e certa capacidade de descentramento, ou seja, de tentar colocar-se no lugar daquele que fala para melhor compreendê-lo. A entrevista é um evento, um momento de reconstruir parte das experiências, fragmentos do passado, é uma elaboração no presente, é mediatizada pelo presente. Em geral, os entrevistados preparam-se para o momento da entrevista, procuram estabelecer uma coerência na expressão de seus pensamentos, e isso pode provocar cansaço, às vezes uma sensação de esgotamento ao final dos encontros, tanto para quem fala quanto para quem escuta. A cada encontro, sempre procurei proporcionar um espaço em que a pessoa se sentisse livre, a fim de que as lembranças pudessem ser elaboradas, evitando, também, interferências que quebrassem o fluxo de pensamento e que comprometessem o tom da narrativa. Acima de tudo, mantive o cuidado de calar e procurei concentrar-me na escuta, pois, muitas vezes, a pessoa poderia estar falando, construindo mentalmente o que iria dizer, e uma interferência minha, por menor que fosse, corria o risco de afastar a evocação que iria ser explicada.

Avaliando todos os encontros que promovi, vejo que, em alguns casos, as pessoas se mostraram disponíveis desde o contato telefônico e, neste canal de comunicação, talvez até mesmo sem compreender ao certo as intenções da pesquisadora, já começavam a contar suas histórias. Recordo, especialmente, da primeira ligação para Miriam e do quanto foi estimulante e promissora nossa conversa diante do que iria acontecer em um futuro próximo. Neste contato telefônico, ela narrou-me um pouco da história da escola. Recordo, também, de

uma ligação, pela manhã, para Teresa, e ela, ansiosa, chamou-me para encontrá-la à tarde, no mesmo dia, para conversarmos melhor. Destaco essa situação porque não foi comum as pessoas mostrarem-se tão disponíveis para o encontro, pois normalmente faziam uma série de perguntas, solicitavam alguns dias para se organizarem, por vezes colocavam empecilhos, houve alguns que desistiram no momento da confirmação do encontro, mas Teresa teve uma postura absolutamente diferente, marcada por uma quase necessidade de falar de forma imediata e, em certos instantes, desabafar, também, histórias que constantemente rememorava do tempo vivido em Osório.

Não esqueço dos vários encontros com Pedro e sua constante disposição em organizar suas múltiplas atividades e cuidados com a esposa para poder me receber e concentrar-se naquele momento. Da mesma forma, Antônio e Ana prepararam o ambiente da entrevista. Ambos me esperaram com livros, fotos e cartas do passado. Constatado que sempre que os primeiros telefonemas foram estimulantes, as entrevistas corresponderam ao esperado.

Considerando a qualidade das entrevistas, cumpre destacar que os contatos mais fecundos foram com pessoas que ainda se mantêm ativas na sociedade, não necessariamente inseridas no mundo do trabalho, mas que desenvolvem atividades de ocupação saudável do tempo, que têm projetos para o futuro e que lutam para alcançar esses sonhos. Participar de clubes de literatura, fazer trabalhos artesanais, prestar assessoria ao governo municipal, trabalhar como comerciante, lecionar, viajar, ler, ir ao cinema foram algumas das atividades observadas ao longo das entrevistas. Além disso, gostaria de salientar, sem qualquer juízo de valor, o fato de a maioria dos entrevistados expressar-se muito bem, tanto ao falar quanto ao escrever. Demonstraram conhecimentos acerca do mundo, conhecimentos de história, de política e de economia do país. Assim, embora a escola em que estudaram ou trabalharam seja um assunto constante nas entrevistas, não encontrei pessoas mergulhadas no passado, e, sim, cidadãos e cidadãs inseridos no século XXI.

Compreender como a experiência da Rural é rememorada por estes sujeitos no momento presente, apenas considerando as narrativas de algumas pessoas, muitas vezes a partir de um único relato, é algo perigoso, tendo em vista todas as armadilhas possíveis no contexto de uma entrevista. Para o estudo realizado, pode-se afirmar que uma única entrevista não promoveria a aproximação desejada,

tampouco permitiria o tempo necessário ao trabalho da memória, de modo que as pessoas pudessem descentrar-se e afastar-se um pouco de seu cotidiano imediato e se permitissem rememorar. Se o conhecimento é produzido por aproximações sucessivas, uma maior imersão no objeto de estudo, seja teórica ou empiricamente, possibilita que a investigação seja mais fecunda. Thomson (2001, p. 88) analisa a importância da segunda entrevista, mas apenas com alguns dos narradores, acentuando que as informações que já dispunha da primeira entrevista promoveram outras questões mais específicas a cada um dos entrevistados.

Foi necessário um tempo, também, para que se estabelecessem elos de cumplicidade entre entrevistados/as e entrevistadora, tempo que viabilizou um espaço de maior “liberdade” para lembrar e falar. Mais encontros com os/as entrevistados/as permitiram estreitar os vínculos e, com alguns narradores conseguiu-se uma maior imersão nas memórias. Tomou-se o cuidado para não cair em armadilhas de construir uma verdade partindo de informações preliminares, em que aquele que falava praticamente não conhecia aquele que interrogava. Bosi (2003) reforça a idéia da importância da construção de vínculos entre os sujeitos envolvidos na investigação, ao concluir que, nas suas pesquisas sobre memórias de velhos, muitas vezes as recordações mais valiosas, como confidências, não eram narradas no evento da entrevista, mas em momentos de informalidade. Para a autora, “da qualidade do vínculo vai depender a qualidade da entrevista” (p. 60). E vínculos não se constroem no imediatismo, levam tempo. Errante (op. cit.) também fala da intimidade que acontecia depois da entrevista ter concluído. Portanto, buscou-se uma efetiva aproximação com os sujeitos narradores, envolvendo-se com suas histórias a ponto de acontecer um processo de transformação em que as memórias dos entrevistados passaram a compor as vivências da pesquisadora. Nesta perspectiva, com alguns/algumas narradores/as, realizou-se mais de uma entrevista, com outros foram três, até mesmo quatro encontros, o que permitiu que essas pessoas conseguissem uma imersão maior em seu passado e, assim, contribuíssem com novos elementos e questões a que a pesquisa se propunha problematizar.

Thomson (op. cit.) diz que para encorajar seus narradores a falarem, uma das estratégias utilizadas foi falar de seus próprios interesses e de seu papel como pesquisador. Buscando, mais uma vez, inspiração neste autor, decidi mostrar o texto da proposta de tese a alguns dos entrevistados que haviam se mostrado

extremamente disponíveis e que colaboraram efetivamente com o trabalho. Talvez sentisse que lhes devia isso, queria, também promover uma espécie de retorno, ainda que parcial, do andamento da pesquisa, que tem muito a ver com suas vidas. Por outro lado, queria que, ao lerem, pudessem colaborar ainda mais, que o texto se constituísse em mais um evocador das memórias e que, portanto, provocasse a lembrarem mais. Quatro pessoas leram o texto, e com as quatro tive oportunidade de retomar algumas questões, percebendo o quanto se sentiram provocadas pelas falas de seus pares. Leram o texto da proposta Marta, Miriam, Pedro e Ana. Aqui cabe o conceito de restituição analisado por Portelli (1981, p. 30, 31), segundo o qual o desejo de devolução à comunidade investigada os resultados da pesquisa deve ser um compromisso ético de quem investiga. Entretanto, tal restituição não precisa ser necessariamente a devolução dos materiais produzidos ao longo da investigação. Para Portelli, a restituição “consiste em fazer com que sua voz seja ouvida, em levá-la para fora, em pôr fim à sua sensação de isolamento e impotência, em conseguir que seu discurso chegue a outras pessoas e comunidades.” Amado (1997, p. 150) também analisa a questão das trocas que se estabelecem entre pesquisador e informante. Para a autora, a devolução implica em uma conduta extremamente ética por parte de quem pesquisa, uma atitude de respeito e de valorização daqueles/as que dedicaram parte de seu tempo e de seu conhecimento aceitando participar da pesquisa de campo.

Seguindo as orientações de Amado (Ibid. p. 149), procurei estar atenta a outras questões éticas que considero fundamentais em pesquisas com história oral. Em todas as entrevistas, tive o cuidado de procurar ser fiel às palavras dos informantes e ao contexto do encontro. Informei oralmente os objetivos da pesquisa, o uso que faria da entrevista e respeitei as solicitações dos entrevistados, especialmente os momentos em que pediam para desligar o gravador, pois não desejavam que aquilo que diziam ficasse registrado.

Cabe ressaltar que, em vários encontros, percebi que as pessoas sentiram uma necessidade de me entregarem algo de caráter pessoal que, talvez, representasse seus sentimentos naquele momento. Enquanto falava, José procurava pela casa algo a me oferecer, por fim, entregou-me um vaso com uma planta. Antônio ofereceu-me canetas, blocos de sua empresa e um livro escrito por sua esposa. Da mesma forma, Ana presenteou-me com dois livros, contendo poesias suas e de seu pai. Miriam veio mais de uma vez a minha casa, em Porto

Alegre, e, em uma ocasião, trouxe de Osório trabalhos artesanais confeccionados por ela mesma e, juntas, fomos, mais de uma vez, ao cinema.

Entretanto, nem sempre as entrevistas transcorreram dessa maneira. Houve casos que precisei persuadir o entrevistado a falar mais, diante de respostas evasivas e lacônicas. Também aconteceram situações em que a presença de outro narrador constituiu-se como um suporte que estimulou a pessoa a falar. Assim aconteceu com a entrevista com o funcionário João, que contou com a presença de Pedro me acompanhando e me auxiliando nas questões propostas àquele senhor tão idoso. Quando entrevistei Cláudia, se não fosse a presença, ainda que silenciosa de Miriam, tenho dúvidas se teria aceitado participar da pesquisa.

Além de tudo isso, destacaram-se outras atenções metodológicas, tais como a importância de se estar atenta aos mínimos detalhes durante as entrevistas e de não abrir mão de registros escritos que enriqueceriam as análises. O diário da pesquisa mostrou-se uma ferramenta fundamental para a construção da investigação. Nele, registrei impressões que, posteriormente, poderiam cair no esquecimento. Enquanto o/a entrevistado/a falava, registrei pormenores e detalhes que não se faziam ouvir na gravação, assim como o que circundava o contexto das entrevistas, como o lugar do encontro, os gestos e olhares do/da entrevistado/a, a entonação de sua voz, o acolhimento ou a indiferença diante da presença de um/uma estranho/a, as possíveis interferências durante a entrevista, as relações estabelecidas entre passado e presente, o momento de vida do/da informante, suas emoções, enfim, informações preciosas para aguçar minhas reflexões e, assim, avançar na problemática pesquisada. No diário, foi possível entrever a trama da pesquisa e perceber o espaço pessoal e informal em que expressei suas alegrias, expectativas, frustrações, dúvidas, dificuldades, hipóteses provisórias, primeiras conclusões. Thomson (2001) salienta a importância das anotações no decorrer da entrevista referentes a expressões faciais, movimentos corporais, o modo de falar, de calar... Tudo isso revela significados emotivos da memória que não são apreensíveis apenas com as transcrições das entrevistas.

O pensamento não é algo que se possa disciplinar, ao contrário, é indócil, viaja no tempo e no espaço em uma velocidade acelerada. Então, quem fala não controla todo o fluxo de sua fala. Neste sentido, o uso do gravador foi um facilitador durante as entrevistas, liberando-me para poder melhor observar aquilo que envolvia os encontros. A gravação das entrevistas também proporcionou uma maior

capacidade de escuta, disponibilidade para propor novas questões, retomar possíveis pontos obscuros, sem falar que a gravação promoveu uma organização mais coerente e completa das idéias suscitadas durante as entrevistas. Então, se por um lado o gravador poderia se constituir um inibidor, por outro, produziu mais benefícios do que problemas.

Na maioria das entrevistas, as pessoas aceitaram o uso do gravador e, aparentemente, não demonstraram qualquer intimidação. Entretanto, em muitas vezes, pediram-me para desligá-lo ao se referirem a episódios que envolviam outras pessoas, ou se consideravam a narrativa demasiado pessoal. Em todos esses casos foi respeitada a vontade do entrevistado. Houve três situações em que não foi permitida a gravação. Fiquei frustrada diante da negativa do uso do aparelho, esforcei-me para uma máxima concentração no que diziam, mas é evidente que a minha preocupação em não conseguir registrar todos os pormenores da conversa influenciou no desenrolar do encontro e comprometeu a qualidade da entrevista.

Há uma situação paradoxal que se estabeleceu. Vali-me da história oral, mas, como operação de análise, produzi textos escritos das transcrições. Fazemos parte de uma sociedade grafológica, somos marcados por isso. Metodologicamente, penso que o fato de ter pessoalmente transcrito todas as entrevistas foi uma decisão acertada, que veio em favor da pesquisa, pois ao transcrever, foi possível lembrar dos aspectos marcantes do encontro e fazer anotações paralelas às falas. O grande desafio que me impus foi o de garantir que a transcrição desse conta de contemplar o que aconteceu nos diversos encontros, buscando a heterogeneidade, e não uma narrativa única. Como alerta Diana Vidal (1998, p. 12), por mais que o pesquisador procure ser fiel, na transcrição, à fala do entrevistado, há que se considerar que esta transposição da oralidade à escrita constitui, sob certo aspecto, uma reelaboração da entrevista, uma vez que silêncios, olhares, entonações e diferentes ritmos na fala são particularmente difíceis de se captar na hora de transcrever.

Outro aspecto a ressaltar diz respeito às relações de poder entre entrevistador/a e entrevistado/a. Este/a detém um saber fundamental para quem o escuta, afinal, na situação da pesquisa de campo, ele/ela possui os conhecimentos que se busca, o que diz se transforma em documento da pesquisa. “Manter em mente esse fator significa lembrar que estamos falando não com ‘fontes’ – nem que estamos por elas sendo ajudados – mas com pessoas”, como alerta Portelli (1981,

p. 26). Talvez a percepção de muitos narradores no momento em que se deixaram entrevistar tenha sido de avaliar-me como um “outro”, um estranho que vem falar da sua vida. “Este outro será capaz de retratar o que eu disse, o que eu vivi?”. Muitas vezes, podem não coincidir os objetivos do entrevistado e do entrevistador. É por isso que Errante (op. cit.) defende a premissa, já indicada anteriormente, de que quem decide o que falar e o que calar é o/a entrevistado/a. Por outro lado, o/a entrevistador/a também tem um poder, pois ele/ela representa um outro tipo de saber, uma determinada instituição, seu trabalho visa uma publicização de teor científico.

Diante dessas questões, muitas vezes me senti uma “estrangeira” frente aos/às entrevistados/as, pois somente eles e elas vivenciaram a experiência e conheciam “a história”, direcionando suas falas como melhor entenderam. Muitos/as entrevistados/as criaram uma situação persuasiva, a ponto de provocarem em mim uma certa “sedução”, como referi antes, tornando opacos outros entendimentos possíveis da trama que me dispus a construir a partir das narrativas. Neste sentido, Woldmann (1996) aponta as possíveis armadilhas de o/a pesquisador/a encantar-se com suas fontes, a ponto de inviabilizar uma análise com maior distanciamento. Ela complementa comparando a relação que se estabelece entre o historiador e o narrador como um “jogo de esconde-esconde”, sendo que o historiador é o inquiridor, se apresenta como “aquele que sabe”, aquele que tem por papel estabelecer uma verdade. Ao narrador caberia uma situação forçosa de “ficar na defensiva”. Entretanto, tal posição pode ser questionada, uma vez que existem duas subjetividades que se encontram, a do historiador e do narrador, e, como já se alertou, o historiador também fica, e muito, na dependência, nas mãos de seus narradores, uma vez que têm o poder de contar o que quiserem, como quiserem e quando quiserem.

Durante a entrevista, há alguns minutos, talvez não passe de meia hora, que são essenciais. É como se o entrevistado “se apossasse” de seu passado e, então, falasse dele fluentemente. Entretanto, por mais envolvido que ambos estejam na conversa, o cotidiano, o passar das horas materializado no relógio, um telefone tocando, os afazeres, chamam o entrevistado de volta ao presente e, rapidamente, as lembranças como que se esvaem... Esse é um aspecto cruel para quem pesquisa. Às vezes gasta-se muito tempo até que a entrevista efetivamente aconteça, e interferências externas, por menores que sejam, acabam, por vezes, inviabilizando a fecundidade daquele encontro.

Há que se considerar que a entrevista, como afirma Portelli (1981, p. 21) é uma invasão à privacidade do outro, afinal, interfere-se no cotidiano das pessoas e toma-se seu tempo. Neste sentido, o autor defende a importância do pesquisador, durante a entrevista, mostrar-se aberto, falar um pouco sobre si, evitar atitudes impessoais e distantes e manter uma abordagem cortês como uma espécie de “protocolo para o trabalho de campo.” (p.22). Assim, fica clara a natureza interpessoal da entrevista, pois pesquisador e narrador estabelecem uma relação dialógica em que ambos podem perguntar e responder. Ressalta-se, ainda, a posição do autor ao sugerir que o entrevistador procure provocar o entrevistado a falar mais, por meio, por exemplo, de comparações com o que outros depoentes falaram. Portelli fala de uma espécie de “contradição polida” que pode gerar um adensamento da discussão e análises mais longas, uma vez que o entrevistado estaria sendo instigado a falar mais. Isso aconteceu em várias ocasiões nas conversas que mantive com os sujeitos da pesquisa. Quando começavam a idealizar a “escola perfeita”, questionava-os evocando a fala de Adriano, que se referia a uma escola em que tinha liberdade, mas que também sentia-se abandonado. Mesmo que muitos se mostrassem quase indignados diante de tais sentimentos, no mínimo, se expuseram mais e acabaram enriquecendo a entrevista com outras narrativas.

Além disso, o ambiente onde se desenrolaram as entrevistas não foi irrelevante. O melhor espaço para a realização da entrevista, nesta investigação, pareceu ser a casa do narrador, pois é o lugar que mais sinaliza quem ele é, que é mais próximo de suas referências de vida, e, supostamente, menos sujeito a influências externas, oferecendo, portanto, um rico material de observação que auxiliou a compor uma imagem do entrevistado. Assim, o espaço em que acontece o encontro, a preparação do/da entrevistado/a promovem o “clima” em que a conversa tende a se desenrolar. Percebi que as entrevistas em espaços profissionais, tensionadas por elementos externos ou com um tempo exíguo, em geral, não atenderam aos propósitos almejados. Nessas situações, persistiu a superficialidade e não se avançou na problematização. Como já foi dito, as melhores entrevistas foram aquelas que os entrevistados prepararam o ambiente para o encontro, se dispuseram a falar, desmarcaram outros compromissos e, cabe ressaltar, que, em alguns casos, percebi a colaboração dos familiares por permitirem que o entrevistado se dedicasse àquele momento. Aconteceram duas

entrevistas em ambientes profissionais. Em uma delas, o entrevistado alertou a secretária que não queria ser interrompido e concentrou-se em nossa conversa. Entretanto, na outra entrevista, depois de apenas meia hora, fomos interrompidos por questões do trabalho que, naquele instante, pareceram ser mais importantes. Outra entrevista aconteceu em um “café”, em Santo Antonio da Patrulha, por sugestão do narrador. O motivo alegado foi a dificuldade de se chegar até sua casa, pois reside no meio rural do município. Inusitadamente, houve um encontro em minha casa, pois o entrevistado não quis que eu fosse até sua residência, preferindo conversar em minha residência. De qualquer modo, a grande maioria dos encontros foi na residência dos entrevistados e, realmente, entrar na casa da pessoa, observar os detalhes da composição do ambiente contribuiu para a construção dos diferentes sujeitos da Rural. Normalmente, as pessoas gostaram de mostrar a sua casa, que reflete fragmentos de suas identidades. Assim, mostraram os livros, os quadros, as plantas, os passatempos, as fotos da família, e esses elementos, reunidos, disseram muito de si mesmos. Então, Marta vibrou ao exhibir seus trabalhos em mosaico. Ao observar a composição de cada pedacinho que, juntos, formam imagens - penso que a composição de nossas lembranças se aproximam de suas obras. Antônio e Ana mostraram fotos e cartas do passado e do presente, Pedro me apresentou livros de diversos assuntos. Na casa de Livia e José, observei as fotos do casal em muitos bailes que participaram ao longo da vida que construíram juntos. Evidentemente, essa outra forma de olhar os narradores teria ficado comprometida se o encontro não acontecesse no lugar em que vivem.

Outra questão metodológica relevante se refere ao alerta de Zago (2003) para os riscos de se fazer muitas entrevistas em um espaço de tempo curto. Por vezes, somos tentados a concentrar mais e mais entrevistas, em uma busca de chegar, rapidamente, a uma mostra que dê conta de atender aos objetivos da pesquisa. Entretanto, a autora diz que as perdas podem ser maiores que os ganhos na pressa de se fazer entrevistas. Essa situação ficou muito evidente para mim, quando, nas férias de verão, imaginava poder dar conta de todas as entrevistas para a pesquisa. Em um dia, cheguei a conversar com três pessoas em Osório. O número em si diz pouco, mas, se entendermos que cada entrevista exige uma relação de aproximação, de criação de vínculos, de construção de uma certa cumplicidade com o entrevistado, não há como valer-se adequadamente da metodologia da história oral. Desse modo, é importante dizer que, por questões

éticas e de respeito ao narrador, não entrei na casa de uma pessoa e fui embora assim que as perguntas se encerraram. Foi preciso conversar, explicar os objetivos do trabalho, valorizar a participação do entrevistado, enfim, persuadi-lo a falar e, depois da entrevista, foi comum as pessoas falarem mais de si, pois estavam mais tranqüilas. Foram momentos que ofereceram algo para beber ou degustar, mostraram a casa, as fotos... Além disso, como já se comentou, é importante o entrevistador estar concentrado em tudo o que dizem, nos seus silêncios, gestos, olhares e, ao final do dia, procurar transcrever tudo o que aconteceu para não esquecer. Então, uma quantidade grande de entrevistas em um curto espaço de tempo não promove o adensamento das questões que se pretende analisar e corre-se o risco de não valorizar os detalhes, e estes caírem no esquecimento ou confundirem-se em um emaranhado de falas e de sujeitos entrevistadas. Assim, no ano de 2006, como já dispunha de um número considerável de entrevistas, procurei dedicar-me à escrita do texto e, paralelamente, fazer os contatos que ainda julgava relevantes para o desenvolvimento final do estudo. Portanto, os encontros com os narradores, por buscarem a profundidade, não precisaram ser numerosos, mas propiciaram a imersão. O que interessou foi a representatividade, ou seja, que o conjunto de narradores da pesquisa desse conta de levar à compreensão do fenômeno social investigado.

Considerando essas questões, apresento novamente o grupo de sujeitos deste estudo, acompanhado do número de entrevistas, o tempo de permanência dos que foram professores na escola e o ano de formatura dos alunos.

Alunos/as	Ano de Formatura
1. Adriano - 2 entrevistas	1966
2. Miriam – 3 entrevistas	1961
3. Marta – 2 entrevistas	1956
4. Carlos - 1 entrevista	1956
5. Márcia – 1 entrevista	1956
6. José – 1 entrevista	1966
7. Flávio - 1 entrevista	1956
8. Otávio – 1 entrevista	1956
9. Antônio - 2 entrevistas	1957

10. Trajano - 1 entrevista	1961
11. Lívia – 1 entrevista	1966
12. Cláudia – 1 entrevista	1961
Professores/as	Tempo de permanência na escola
1. Bárbara - 1 entrevista	1953 – 1958
2. Ana – 3 entrevistas	1953 – 1957
3. Teresa entrevista	1955 – 1961
4. Paula – 1 entrevista	1957 – 1987
5. Pedro – 4 entrevistas	1953 – 1982
6. Romildo – 1 entrevista	1953 – 1963
7. Miguel – 1 entrevista	1952 – 1970
8. Aldo – 1 entrevista	1960 - 1975
9. Plínio – 1 entrevista	1952 – 1958
10. funcionário João – 1 entrevista	1952 – 1967

Total de entrevistados – 22

Total de entrevistas - 31

Período de vivências na Escola Normal Rural – 1952 a 1987

Este foi um tempo de aproximação e de encontro com o objeto da pesquisa, em que se definiram o problema e a metodologia. Foi um tempo que também permitiu reunir informações e impressões, acumulá-las e organizá-las, que promoveu o diálogo com a documentação, muitas leituras e uma constante preocupação em ouvir o que os sujeitos envolvidos tinham a dizer, no intuito de estabelecer uma coerência na narrativa. O “estar disponível” para a pesquisa possibilitou uma imersão maior no contexto que se buscou entender, e isso possibilitou uma amplitude do campo de significações da investigação (Bosi, 1993), no sentido de uma “compreensão holística” (Sarmiento, 2003) do fenômeno

investigado. Assim, como um esforço de sistematização dessas informações, procurei apresentar, nesses dois momentos do trabalho que se sucedem, a construção da problemática e da metodologia do trabalho e suas inter-relações. O desafio sempre se mostrou em analisar e complexificar o lugar da memória, da construção coletiva da memória, para esses homens e mulheres que são os sujeitos da Rural de Osório.

Para Neves (1999), “a história oral é a arte do indivíduo, mas de um indivíduo socialmente integrado” (p. 115). Tomo esta citação para referir que, a seguir, a pesquisa avança para sua dimensão mais significativa, afinal é o momento da análise dos discursos da imprensa pedagógica e, em seguida, as narrativas dos sujeitos entram efetivamente em cena. Considerando que cada entrevistado é um componente específico de uma amálgama maior que é a sua coletividade (Ibid.), cada um deles e delas falou sobre os tempos vividos na escola, apresentando visões de si mesmos, inseridos naquele contexto cultural. E, então, elas e eles falaram acerca do que a Escola Normal Rural de Osório representou e ainda representa em suas vidas, falaram do cotidiano, dos novos encantamentos que o ingresso na instituição lhes proporcionou, das amizades, das fecundas relações estabelecidas com alguns professores, dos sonhos, do que queriam e do que não queriam para o futuro, dos medos, das frustrações, das alegrias, das tristezas... E, no espaço de diálogo intersubjetivo, marcado pela reconstrução de lembranças, em um vai-e-vem do passado-presente, a pesquisa encontrou seus caminhos e, em seus limites, almeja colaborar para que essa memória histórica não se desvaneça no tempo presente, tão marcado pela fugacidade dos acontecimentos.

“Dizem que os anos tornam as pessoas mais flexíveis, mas não no meu caso; ele tem quarenta e cinco anos e não perdeu a rigidez. Expliquei-lhe em vão que não há verdades absolutas, tudo passa pelo filtro do observador. A memória é frágil e caprichosa, cada um lembra e esquece segundo sua conveniência. O passado é um caderno de muitas folhas, onde anotamos a vida com uma tinta que muda de acordo com o estado de ânimo. No meu caso, o caderno parece com mapas fantásticos do capitão Santiago de Leon (...)

(Allende, Isabel. Zorro: assim começa a lenda, p. 207)

3 UMA HISTÓRIA NOTÁVEL: “A RURAL”

3.1 A EDUCAÇÃO RURAL DO PASSADO

Este capítulo objetiva discutir as idéias que nortearam a educação rural no Brasil, com ênfase no ensino normal rural no Rio Grande do Sul, até atingir a história da fundação da Escola Normal Rural de Osório, o contexto de sua fundação, suas relações com o município, sua organização pedagógica, seu corpo docente e discente. Uma vez que este estudo tem as memórias como sua matéria primordial, considera-se que as informações colhidas constituem elementos fundamentais que permitem conhecer um pouco o contexto histórico em que viveram os sujeitos entrevistados. Tais informações possibilitam, ainda, estabelecer redes de relações entre as vivências e as lembranças dos entrevistados e, assim, promover a ampliação do campo de significações de cada depoimento colhido.

As fronteiras que, no passado, separavam claramente os aspectos culturais e geográficos dos meios urbano e rural, hoje, apresentam-se pouco nítidas. O século XX assistiu à transformação de uma sociedade de base eminentemente agrária a uma sociedade industrial, e a cidade assumiu a posição de guia, de modelo, de paradigma dos modelos culturais e sociais. O Brasil era um país nitidamente rural e assim se manteve até a década de 1920, mas, a cada novo período, a tendência irreversível foi o aumento da população urbana e o decréscimo da população rural. As mudanças econômicas e sociais promoveram transfigurações identitárias e, portanto, afirmou-se uma tendência de construção de identidades urbanas, uma vez que a cidade tornou-se o ícone da modernidade. A cidade assumiu a posição de direcionadora de determinadas ações, em certa medida determinando à sociedade a valorização de alguns aspectos e não de outros.

Neste contexto, o meio rural foi associado às idéias de atraso, de ausência de desenvolvimento e de ignorância de sua população. A educação rural¹³ passou a ser vista como um instrumento capaz de aproximar a modernização, de formar, de modelar cidadãos adaptados ao seu meio de origem, mas lapidados pelos conhecimentos endossados pela cultura urbana. Ou seja, foi a cidade que

¹³ A educação no meio rural no Rio Grande do Sul é analisada em uma versão ampliada em Almeida, Dóris Bittencourt. A educação rural como um processo civilizador, 2004.

apresentou as diretrizes para a formação de homens e mulheres do campo. De lá que vieram os ensinamentos capazes de instrumentalizá-los para a realização de suas atividades, tais como conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas e pastoris modernas, práticas de higienização, todos esses amparados e condizentes com o desenvolvimento científico da sociedade. Coube à escola preparar as populações camponesas para que pudessem melhor enfrentar as mudanças sociais e econômicas, enfim, fazê-las compreender as idéias de progresso e de modernidade representadas pelas grandes metrópoles do país.

O advento da República, no final do século XIX, delimitou um processo de transformação estrutural na sociedade brasileira e a pretensão de inserir o Brasil no contexto da modernidade. As transformações tomaram proporções maiores logo no início do século seguinte, com a afirmação do trabalho assalariado e os melhoramentos urbanos, aliados a um processo da industrialização, ainda que incipiente. A afirmação de uma sociedade marcadamente capitalista exigiu que se buscassem feições mais cosmopolitas e liberais para a educação, ou seja, era preciso que a escola se apresentasse à população como pública, laica e universal. A reorganização do Estado, sob o modelo republicano, promoveu a busca da escolarização como uma necessidade e uma alternativa de adaptação às transformações econômicas, sociais e políticas que vivia o país (Ghirardelli, 1995, p. 16).

O passado imperial representava tudo aquilo que deveria ser esquecido (Corsetti, 2003). O escravismo, o clientelismo, as antigas tradições, as oligarquias locais e a ignorância não podiam conviver neste novo mundo da República brasileira. A falta de conhecimento era um problema que somente poderia ser enfrentado com o acesso de todos à escola. Assim, o projeto republicano identificou-se com os ideais de modernidade, propondo-se a solucionar o problema educacional por meio da expansão do ensino em um sentido universal. O direito à escola também se aproximava dos ideais de nacionalismo, sempre lembrados nas falas governamentais.

Portanto, redefiniam-se o papel do Estado brasileiro, que precisava enquadrar-se em uma nova ordem mundial. A economia já não era mais comandada pelas diretrizes do setor primário, aceleravam-se as migrações do campo para a cidade, provocando, conseqüentemente, um processo de urbanização desenfreado e sem

planejamento, aliado a um processo de exclusão social dessas populações migratórias (Kalil, 1998, p. 40).

Assim, os trabalhadores rurais viveram um processo de afastamento de suas atividades originais, o que culminou com a expulsão do campo. Houve um deslocamento crescente do meio rural para o urbano, e, conseqüentemente, o encontro e o choque entre os valores e as referências desses dois mundos. A nova ordem econômica impôs a adoção de outros parâmetros culturais identificados com a modernização pela via da industrialização e da urbanização. O país “modernizava-se”, e nisso estavam implicadas as escolhas e os caminhos educacionais percorridos. Assim, o mundo urbano passou a ser o condutor, pautando as decisões políticas e econômicas, tornando-se modelo das referências culturais. Os dados estatísticos² sinalizam que o crescimento da população brasileira ocorria proporcionalmente ao aumento da população que vinha do campo para o meio urbano. Até o final do século XIX, era menor o número de pessoas que viviam nas cidades, pouco mais de 10%. Essa situação altera-se década a década. O processo de modernização da agricultura muda a estrutura da população brasileira. Em 1940, 70% da população era rural, e os restantes habitavam as cidades. Já nos anos de 1960 a 1970, há um equilíbrio entre população urbana e rural, com uma ligeira vantagem para as cidades, enquanto, nos anos de 1980, 32,4% da população é rural e, em 1991, apenas 24% dos brasileiros/as continuam a viver efetivamente no campo.

Com a crescente diversificação da economia, o Estado brasileiro tornou-se mais complexo, e, a sociedade, mais urbana. A educação também se ajustou aos novos padrões econômicos e sociais. Em um país que se tornava industrializado e urbano, a escola da cidade passou a ter importância, e isto se refletia tanto nas políticas públicas quanto nas iniciativas privadas. Segundo Otaíza Romanelli, “onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho” (1998, p. 59).

Por outro lado, o ensino no meio rural também passou a ser uma preocupação social. Havia a questão do nacionalismo e a necessidade de construir uma identidade brasileira para os descendentes de imigrantes e, paralelamente, o

² Dados referentes ao período de 1872 a 1920: Lopes, 1976, juntamente a análise do Censo Demográfico do IBGE – 1996. In: Bomeny, Helena. Os intelectuais da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

interesse do Estado, no sentido de tentar compelir a saída das populações rurais do interior. William Soto (2002) analisa a formação do que ele chama “ideologia urbana e ideologia rural” (p. 110), a partir da identificação dos aspectos que caracterizam o rural com a idéia de “atraso” e o urbano com a imagem do “progresso”. Produziu-se uma discursividade que depositou na industrialização a possibilidade de eliminar a precariedade que definia o meio rural e seus habitantes. Observa-se que o processo de modernização experimentado pelo país não atingiu somente as cidades, mas expandiu-se para as regiões rurais por meio da mecanização de lavouras, por exemplo. Conseqüentemente, erigiu-se o cidadão urbano como modelo a ser seguido, e seus valores deveriam nortear os padrões de comportamento das populações rurais. A estas restou a apropriação de outros paradigmas econômicos e culturais que, com o passar do tempo, conduziu a um esquecimento de suas próprias referências. Nos dizeres de Soto, “a cidade e o campo são dois pólos antagônicos, onde o primeiro terá que superar o segundo como fundamento da nova civilização” (Ibid., p. 110).

Entretanto, constata-se que, logo nas primeiras décadas do século XX, o Brasil começou a viver uma experiência de urbanização em descompasso ao processo de industrialização. Soto (Ibid.) explica que os dois efeitos diretos e imediatos da capitalização do setor rural foram a tecnificação e a proletarização, pois a modernização tecnológica da agricultura provocou a redução da mão-de-obra assalariada no campo. Manuel Castells (1983) sugere a expressão “hiperurbanização”, na tentativa de explicar porque a urbanização no país não implicou, de fato, em melhores condições de vida para muitas pessoas que abandonaram os campos e tomaram o rumo das cidades em busca de trabalho. Como conseqüência, as migrações do meio rural vislumbravam a cidade como única alternativa viável diante da expulsão da terra. A marginalização e a exclusão social acompanhavam essas populações na sua saída do campo, não permitindo que se integrassem efetivamente à realidade urbana, permanecendo alijadas do processo produtivo de onde passaram a viver. Embora se possa dizer que as cidades exercessem alguma sedução para as populações campestres, afinal, talvez lá conseguissem encontrar trabalho, moradia, saúde, educação, conforto e lazer, percebe-se que essas populações foram muito mais forçadas a abandonar o campo e suas atividades profissionais do que propriamente atraídas pela possível melhoria de vida na cidade. A vinda para o meio urbano, então, não era

propriamente uma escolha, mas tão somente a única possibilidade que se apresentava. Via de regra, as pessoas não estavam preparadas profissionalmente para a inserção nas ofertas de trabalho das cidades, e, por isso, não conseguiam ocupação, e suas expectativas de uma vida melhor logo se viam frustradas. Restava-lhes a segregação social.

Segundo Soto (Ibid.), a industrialização brasileira atingiu seu ponto mais alto em meados dos anos de 1950, mas veio realmente a ser implementada com a formulação de um discurso a partir do advento do golpe militar de 1964, com a difusão dos princípios da internacionalização e da industrialização da economia brasileira. O autor complementa:

A agricultura ficou definitivamente subordinada ao processo de acumulação do capital, não somente mantendo sua antiga função fornecedora de matérias-primas e de mão-de-obra para a indústria, mas também como um novo e amplo mercado para produtos de origem industrial. (Ibid, p. 50)

Assim, à medida que o Brasil se industrializava, as escolas da cidade passavam a atender outras demandas que não eram as mesmas das escolas do interior. Essa é uma realidade que se afirmou a partir do momento em que o país tomou outras direções econômicas, ou seja, a educação nas cidades deveria preparar os alunos para interagirem e se adaptarem às condições exigidas pela ordem urbano-industrial que tentava se afirmar no país.

Nesse sentido, o discurso educacional vigente ao longo da Primeira República (1889 – 1930) afirmava que o homem do campo não precisaria de uma formação educacional qualificada como o homem da cidade. Segundo Zeila Demartini:

A política educacional adotada durante este período foi a de atendimento restrito e preferencial às populações urbanas, em detrimento das populações residentes em áreas rurais, que eram justamente aquelas consideradas, na época, como as mais avessas à educação escolar. (...) deixavam-se os setores considerados mais arremdios sempre para momentos posteriores, ou recebendo uma educação diferenciada e inferior à que se propunha para as áreas urbanas. (1989, p. 12)

Não se pode perder de vista a conjuntura internacional da época. Estamos falando dos anos de 1920, um período tenso, com o fim da Primeira Guerra Mundial e a afirmação de ideologias como o fascismo e o nazismo, criando as condições que conduziram à Segunda Guerra Mundial. Portanto, era fundamental que todos os brasileiros e brasileiras, independente de sua etnia ou condição social, desenvolvessem a percepção de que algo maior os unia, que sentissem que partilhavam de uma mesma identidade nacional.

Entretanto, no final da década de 1920, o descaso com a educação nos meios rurais alterou-se um pouco, tendo em vista o fortalecimento das concepções nacionalistas. Desenvolveu-se no país a idéia do ensino rural voltado à defesa do nacionalismo, na busca da construção de uma identidade do povo brasileiro e da nação brasileira. O objetivo era, primeiramente, alfabetizar amplas camadas da população, colaborando para a formação do “caráter nacional dos brasileiros” (Nagle, 1974, p. 232). Para tanto, os programas curriculares deveriam priorizar o ensino da Língua Portuguesa, da História e da Geografia do país, somados aos conteúdos de Instrução Moral e Cívica. Era importante, também, que a escola estivesse adaptada às necessidades regionais da população. A escola deveria resgatar valores do mundo rural, despertando idéias possíveis de serem esquecidas, entre elas a de que o Brasil era um país com uma “natural vocação agrícola”.

As atenções voltaram-se para o sul do país, especialmente para as regiões colonizadas por imigrantes europeus. De acordo com Bomeny (2000, p. 23), essas pessoas eram conscientes de sua cidadania brasileira, admitiam seus deveres enquanto cidadãos brasileiros, mas, ao mesmo tempo, sentiam-se fortemente vinculadas à sua pátria de origem e, portanto, organizavam suas escolas e desenvolviam a educação como um instrumento capaz de colaborar na manutenção de sua cultura original. Urgia a necessidade de difusão de um discurso veemente, que, junto a essas populações, incutisse sentimentos de identidade nacional e as levassem a uma assimilação mais plena do sentido da cidadania brasileira. Como afirma Nagle (1974, p.231), era preciso “abrasileirar o brasileiro”. Era fundamental a formação de um caráter nacional do povo brasileiro, e a educação deveria colaborar nesta tarefa, em um esforço de diminuir ao máximo o analfabetismo, imprimindo uma identidade aos currículos escolares, tanto nas escolas do campo como nas da

cidade³.

O cultivo de idéias nacionalistas se faz presente na Primeira Conferência Nacional de Educação em 1927 (Costa et. al., 1997) e denota a preocupação com um ensino voltado às regiões rurais do país, a busca por uma diferenciação entre os currículos das escolas do campo e os currículos das escolas da cidade. Enfim, era preciso uniformizar, por um lado, mas diferenciar por outro - uniformizar valores e sentimentos da cultura nacional e diferenciar a formação específica do aluno que freqüentava escolas do campo ou das cidades. Lourenço Filho, em uma das teses da Conferência, defendia a integração das crianças do meio rural à cultura nacional. E a separação entre escola urbana e escola rural vinha logo em seguida, nas conclusões do mesmo documento: "(...) urge a diferenciação da escola urbana e da escola rural, reconhecida implícita ou explicitamente em todas as organizações escolares dos estados (p. 249). Nesse sentido, Lourenço Filho primeiramente fazia críticas ao currículo das escolas rurais, denunciando a falta de identidade da escola rural, e, depois, esclarecia quais deveriam ser os verdadeiros propósitos da educação neste meio, estabelecendo diferenças quanto à formação de meninos e de meninas. A estas, a escola deveria desenvolver a "vocação doméstica", ou seja, mais importante era aprender a ser uma boa dona-de-casa e uma boa mãe, em detrimento do aperfeiçoamento do potencial intelectual. Nas palavras de Lourenço Filho,

A escola da roça, regra geral,   a mesma escola verbal stica da cidade, com as mesmas tendências literárias e urbanistas, que falha, assim, por inteiro,   missão que deverá cumprir. Nos meios rurais, a escola deve tender – onde for possível – torná-la mais do que um órgão de alfabetiza o - a um aprendizado agrícola, quando mais não seja para aguçar a curiosidade dos meninos da roça para a técnica agrícola racional. Nas escolas femininas do mesmo meio, ampliar, tanto quanto possível, o ensino vocacional doméstico, instituindo-se o aprendizado prático da higiene e puericultura. (apud Costa, 1997, p. 247- 248)

Embora o ensino propriamente rural tenha se difundido no Brasil a partir de meados dos anos de 1940 e 1950, já na Conferência Nacional de Educa o, realizada em 1927, eram apontados problemas referentes   educa o rural. A leitura das teses defendidas na Conferência sinalizava preocupa es sociais e

³ Para maiores informa es sobre a política nacional e internacional do Brasil, consultar FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: EDIUSP, 1995; PIERUCCI, Ant nio Flavio de Oliveira (org.). O Brasil Republicano: economia e cultura (1930 – 1964). Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1995.

educacionais. É importante a referência a este acontecimento, pois se trata da primeira conferência de caráter nacional abordando questões relativas à educação, entre elas o nacionalismo e a problemática que envolvia as populações rurais e o acesso delas à escolarização.

Neste sentido, Nagle (op. cit.) salienta que a educação rural nos anos de 1920 apresentava-se ainda como uma “ideologia em desenvolvimento” (p. 235), ou seja, seus resultados práticos ainda não apareceriam naquele momento, em termos de eficiência do ensino, comparando-se com a educação nas zonas urbanas. Maria Julieta Calazans (1983) destaca a continuidade dessa tendência ruralista do ensino que se estenderia pelas décadas seguintes, principalmente nos anos de 1940 e 1950, apresentando-se como uma alternativa de nacionalizar as populações rurais de origem européia, bem como promovendo o seu ajustamento e a sua adaptação ao meio rural.

A partir da década de 1930, alteraram-se as diretrizes educacionais, e começava a se estabelecer uma distinção entre o ensino das cidades e o ensino rural. Ressalta-se aqui o histórico da evolução da educação rural no Estado do Rio Grande do Sul, elaborado por Ruth Silva (1951), que apresenta, cronologicamente, os fatos considerados marcantes a este tema. O mesmo histórico também se encontra no Boletim de Educação Rural de 1954. Ao se observar os acontecimentos selecionados, nota-se que, nos anos de 1940 e 1950, o ensino rural buscava consolidar sua importância na sociedade. Ainda que com limitações, até certo ponto expressivas, entende-se que havia uma disposição do Estado, pelo menos anunciada, em investir no ensino rural e na formação docente rural.

Assim, ainda em 1936, três professores gaúchos participaram, no Rio de Janeiro, do Curso de Extensão Normal Rural, a convite da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres. Entre esses convidados, estava a professora Ruth Silva, sendo, logo depois, indicada para trabalhar na Diretoria da Instrução Pública com o objetivo de difundir as diretrizes para a formação dos clubes agrícolas escolares. Neste mesmo ano, promoveu-se um “Curso rápido de agricultura para professores/as primários”, orientando-os a dirigirem clubes agrícolas escolares. Em 1937, o Estado do Rio Grande do Sul preocupa-se em elaborar um Plano de Educação Rural.

A criação da Superintendência do Ensino Rural, no Rio Grande do Sul, faz parte do conjunto de iniciativas públicas em prol do ensino rural. Constituíria-se como um órgão técnico, de administração especial, vinculado à Secretaria de Educação e

Cultura, com o objetivo de atender à rede escolar rural. Foi criada em 1947 (decreto 134), mas, oficialmente, estruturada em 1951, quando iniciou sua vigência, por meio do decreto 1792, de 29 de janeiro, um ano antes da fundação da Escola Normal Rural de Osório. Entre as atribuições da Superintendência, estavam: organizar/dirigir o ensino adequado às populações rurais nos graus primeiro e normal; propor à Secretaria de Educação e Cultura a criação e a localização das escolas rurais, grupos escolares rurais e escolas normais rurais; promover, junto com o Centro de Pesquisas e Orientação Educacional, cursos intensivos de formação para professores/as rurais contratados/as, de aperfeiçoamento para professores rurais efetivos e orientadores e diretores de estabelecimentos de ensino rural. Por fim, ficavam sob a jurisdição administrativa da Superintendência as Escolas Normais Rurais, as escolas e os grupos escolares rurais, criados desde 1947, e a totalidade de docentes rurais.

Os primeiros prédios padronizados para as escolas rurais foram construídos a partir de 1949, por meio de um convênio entre as prefeituras municipais e a Secretaria de Educação e Cultura. Os prédios contavam com residência para o/a professor/a e área de quatro hectares. Até 1958 foram construídos 508 desses prédios. Neste ano, ainda, diante do aumento da demanda de alunos/as das zonas rurais, o Estado permitiu que se contratassem professores/as sem formação especializada, desde que os mesmos se comprometessem a fazer os cursos intensivos de férias, ao longo de quatro anos.

O ano de 1951 foi marcado pela organização do Ensino Normal Rural no Estado, por meio do decreto 1812, de 15 de maio. Em 1952, a criação das duas escolas normais rurais públicas fez parte do conjunto de iniciativas em favor do ensino rural. Aconteceu, neste ano, a primeira Missão Rural, em Osório, trabalho de colaboração entre os Ministérios de Educação e Agricultura, Secretaria de Educação e Cultura, Secretaria de Agricultura e Departamento Estadual de Saúde. O Centro de Pesquisa e Orientação Educacional, órgão responsável pela orientação técnico-pedagógica de todas as escolas primárias e normais do Estado, elaborou as “diretrizes para o desenvolvimento dos programas das escolas primária rurais”.

Em 1954, oficializou-se o “Plano de Educação Rural”, elaborado pela Superintendência e Secretaria de Educação e Cultura. Foram feitos estudos para a estruturação de um Instituto de Educação Rural, com o objetivo de preparar diretores e orientadores para a rede escolar rural e professores para as escolas

normais rurais. Em 1955, cinco orientadores do ensino rural viajaram à Venezuela para fazer um curso de dois anos na Escola Normal Rural Interamericana, criada pela UNESCO.

O Boletim de Educação Rural¹⁴ de 1957 traz a notícia da construção de 700 escolas rurais espalhadas pelo Estado, considerando o fato como um passo decisivo para a solução do ensino público no Estado. Previa-se, então, um investimento significativo para a construção de 1500 salas de aula e de 700 escolas rurais.

Equacionando o presente problema, elaboramos pela SEC, um “Plano Quinquenal” para a solução da crise de matrículas e de prédios. Estão funcionando atualmente no Estado as seguintes escolas: 751 grupos escolares, 144 escolas isoladas, 146 escolas reunidas, 330 escolas rurais, 49 escolas normais de segundo grau, 20 escolas normais de primeiro grau, 9 escolas normais rurais, 37 ginásios e 9 escolas profissionais, ao todo, 1095 unidades. (1957, p. 27)

A escolarização nos meios rurais adquiriu, portanto, a conotação de ser um instrumento capaz de colaborar na fixação das populações no campo. A escola rural deveria ensinar conhecimentos básicos porque, assim, se o/a aluno/a migrasse para a cidade, teria as habilidades mínimas necessárias para sobreviver em um novo ambiente. Porém, essa escola também deveria ter propósitos maiores, no sentido de desenvolver saberes de acordo com as necessidades da vida daquelas populações. Cabe ressaltar que, em muitos casos, observam-se discrepâncias entre o tipo de ensino que se pretendia desenvolver e a realidade de fato vivida. Por um lado, as políticas públicas insistiam na idéia “Brasil: país essencialmente agrícola” ou “destino rural do país” (Nagle, op. cit., p. 182). Por outro, faltavam investimentos e, por vezes, vontade política para pôr em prática uma educação realmente identificada com as necessidades do meio rural. Para Nagle, a União optou por uma “política abstencionista” (Ibid, p. 187), no sentido que efetivamente pouco fez para incentivar a expansão da escolarização pelas diferentes regiões do país. Pode-se dizer que houve uma certa omissão do Estado, e as responsabilidades educacionais foram transferidas ao/à professor/a, que deveria ser o/a agente que lutaria, via de regra sozinho, por melhorias nas áreas rurais em que trabalhasse.

¹⁴ Os Boletins de Educação Rural são analisados mais detalhadamente na continuidade deste capítulo.

É assim que Anísio Teixeira faz um balanço e avalia as mudanças vividas na sociedade brasileira entre 1920 e 1950:

Os últimos trinta e poucos anos representam, possivelmente, a época de mais generalizada transformação por que já passou a sociedade. Uma amplíssima aplicação da ciência, um desmesurado desenvolvimento da indústria e um crescente 'respeito pelo homem', pelo homem em si mesmo, independente de privilégio e de classe, a que chamamos democracia, estão moldando um mundo novo. (1953)

O autor escreve o excerto acima em uma época que se vivia no país o espírito da redemocratização. Defende os ideais democráticos de uma educação pluralista e acredita no desenvolvimento científico como condição para o progresso. No mesmo texto, faz uma série de críticas à escola primária brasileira dos anos de 1950, desde o pouco tempo destinado à escolarização básica, entendendo que os métodos de ensino ainda eram artificiais e livrescos, até os programas curriculares, que não se aproximavam dos interesses das crianças. Questionava se a escola, de fato, desenvolvia a autonomia e se incentivava a criança a preocupar-se em compreender os problemas vividos por sua comunidade. Propunha, então, que a educação rural fosse identificada com as necessidades do meio em que a criança vivia e, em síntese, que a escola se transformasse “na força social mais poderosa da comunidade”. Para tanto, apresentava sugestões para a educação rural, como a adequação curricular entre atividades teóricas, com ênfase na leitura, e práticas, como aulas de agricultura e economia doméstica. As escolas, para ele, deveriam estar instrumentalizadas com o que havia de mais moderno, como biblioteca, rádio e projetor para filmes. Tais recursos aproximariam a escola do “ mundo”, e, assim, se constituíram em suportes para a aprendizagem de todos/as.

Enfim, embora se destaquem algumas iniciativas públicas, não há como negar que muitas foram as adversidades que acompanharam a educação rural. Poucas e precárias escolas, distantes umas das outras, dificuldades de comunicação e de locomoção, ausência de orientação metodológica e didática, falta de verbas públicas, deficiências na formação de professores, currículos por vezes inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livros, entre outros. Certamente, não é por acaso que muitos/as professores/as, ao evocarem suas

memórias¹⁵, referem-se à “solidão” e à “renúncia” que os acompanhava em seu trabalho nas escolas rurais. Os/as professores/as também relatam as deficiências de alimentação, o problema da moradia, pois ou alojavam-se na própria escola ou em casas de pessoas da comunidade, as doenças que os acometiam, a demora a voltar para casa. O inverno, período de frio e de chuvas intensas, é lembrado como a pior época, em parte pelo sentimento de estar isolado e sozinho em um meio por vezes inóspito. Este, via de regra, era o “cenário” em que trabalhavam os professores e as professoras rurais.

A intenção, até aqui, foi apresentar, em linhas gerais, o contexto do ensino rural no país e, em especial, no Estado do Rio Grande do Sul. Conhecer elementos do contexto é fundamental para o trabalho com as entrevistas, não para cotejar “verdades ou mentiras”, mas no sentido de procurar compreender e situar historicamente as vivências narradas, ou melhor, as memórias dos sujeitos da pesquisa. A seguir, o trabalho investiga os espaços de produção da profissão docente rural, etapa da pesquisa em que se aprofunda o conhecimento das Escolas Normais Rurais do Estado do Rio Grande do Sul.

3.2 AS ESCOLAS NORMAIS RURAIS: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Assim, a Escola Normal Rural de Osório, juntamente com a Escola Normal Rural de Santa Cruz do Sul, formaram a primeira turma de professores rurais, precursores de uma nova era no ensino de nossa Terra, por uma escola oficial.” (Boletim de Educação Rural, 1956)

¹⁵ Informações obtidas em entrevistas com antigos/as professores/as rurais para realização da Dissertação de Mestrado “Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores”, 2001.



Figura n. 5: Formatura da primeira turma de formandos da Escola Normal Rural

Para Sarmiento (1994), pesquisas relacionadas a instituições educativas constituem “um território privilegiado para fazer repousar esse olhar indagador sobre os aspectos simbólicos” (p.11). Entende a escola como um espaço peculiar em que se manifestam essas “trocas simbólicas” no cotidiano, como as relações entre os sujeitos, as linguagens difundidas, as práticas instituídas e transgredidas, os olhares, os gestos, os códigos de conduta, os currículos escolares. O autor sintetiza:

As escolas são os lugares onde as interações comunicativas e simbólicas têm como pretexto e fundamento ordenar, legitimar e garantir as interações comunicativas de toda a sociedade através da padronização de conhecimentos, técnicas e valores socialmente validados pelo Estado para serem comunicados às jovens gerações. (p. 11-12)

Neste sentido, António Nóvoa (1992) também entende a escola como um território espacial e cultural privilegiado para o desenvolvimento de investigações que mobilizem e articulem os diferentes aspectos da vida escolar e dos atores

educativos. Em outro estudo, Nóvoa explica a importância das Escolas Normais pelo fato de organizarem um corpo de saberes e um conjunto de preceitos normativos da profissão docente. Para ele, essas escolas “produzem a profissão docente, produz-se a gênese de uma cultura profissional” (1995, p. 18).

Neste sentido, as Escolas Normais Rurais¹⁶ constituem-se como espaços privilegiados para uma análise da formação docente rural. O surgimento dessas primeiras instituições educacionais no Rio Grande do Sul ocorreu nas décadas de 1940 e 1950. Nesta época, a maior parte da população rio-grandense ainda vivia em áreas rurais e, muitas vezes, não havia professores/as, nem prédios com instalações adequadas para atender a demanda escolar.

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

Outra peculiaridade das Escolas Normais Rurais é uma diferenciação frente à crescente feminização do magistério, uma vez que muitos homens, talvez a maioria do corpo docente, estudaram nessas escolas e formaram-se como professores rurais, provavelmente seduzidos pela possibilidade de atuarem como líderes nas localidades em que fossem lecionar. Segundo Flávia Werle,

... nem todos os espaços de formação de professores confirmavam a tendência de feminização atribuída à Escola Normal e ao magistério. Ao contrário, as Escolas Normais Rurais constituíram homens para o magistério de primeiras letras num movimento vinculado à necessidade de estancar o êxodo para as zonas urbanas e à importância de desenvolver lideranças religiosas rurais que promovessem a utilização de tecnologias mais avançadas para o mundo rural. (2006, p. 1)

Cronologicamente, até o final do século XIX, o Departamento de Instrução Pública do Rio Grande do Sul ainda não apresentava diferenças entre um ensino propriamente urbano e outro rural, tendo em vista que, nessa época, havia uma única Escola Normal em toda a província, cujo objetivo era a formação de

¹⁶ As Escolas Normais Rurais são analisadas na dissertação de mestrado, “Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores”, especialmente no capítulo 3, quando são abordados alguns aspectos que instituem a formação docente rural (Almeida, 2001).

professores públicos para as áreas urbanas (Werle, 2004). Viabilizava-se a escolarização apenas para quem vivesse nas cidades. Foi somente depois de setenta anos da criação da primeira escola normal (Ibid.) que surgiram as Escolas Normais Rurais. O relatório do Governo do Estado para a Assembléia Legislativa referente ao período de 1938 a 1943, refere-se às Escolas Normais Rurais que iniciavam suas atividades no Rio Grande do Sul.

Fiscalizadas e subvencionadas existem três escolas normais rurais preparando professores especializados para o ensino nas zonas agrícolas:

Porto Alegre – Escola Normal da Arquidiocese

São Luiz Gonzaga – Escola Normal de Cerro Azul

Caxias – Escola Normal Murialdo (Relatório do Governo do Estado do Rio Grande do Sul à Assembléia Legislativa referente aos anos de 1938-1943, (Relatório do Governo do Estado à Assembléia Legislativa, p.14)

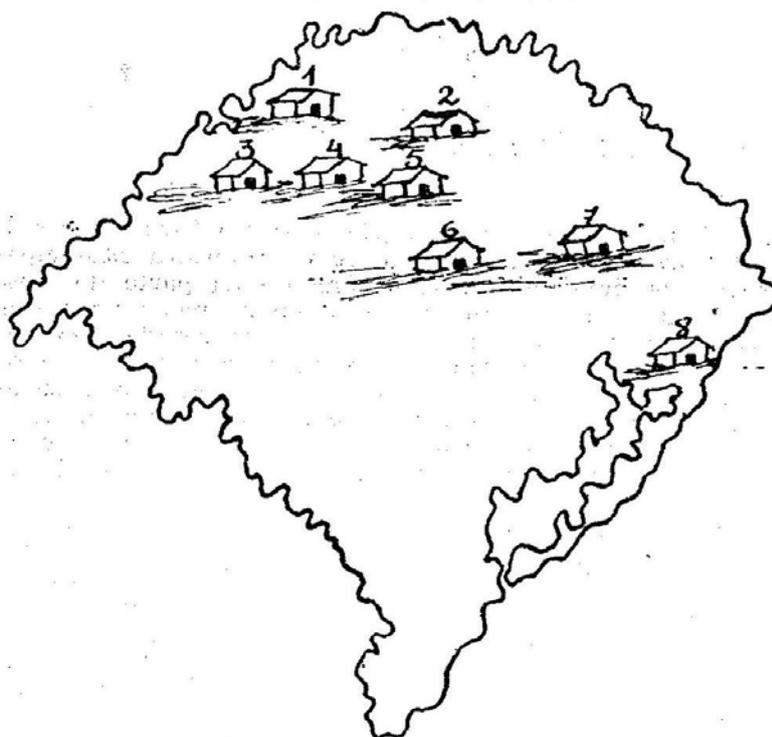
As ligações entre o Estado e a Igreja no plano do ensino rural são determinantes para a compreensão do significado e da importância do/da professor/a rural e de seu trabalho junto às comunidades do interior. A influência da Igreja e seus discursos possibilitou difundir-se concepções acerca do papel do/da professor/a, a própria noção de vocação para o magistério, encarando-o menos como uma profissão e mais como um sacerdócio. A valorização de parâmetros culturais rurais sob a visão do catolicismo são exemplos das relações que se estabelecem entre Igreja e educação rural. Enfim, pode-se dizer que a construção das identidades dos/das professores/as também era mediada pela Igreja e pelos discursos de uma moral e ética cristãs.

Dessa forma, as primeiras Escolas Normais Rurais mantinham estreitas relações com a Igreja, pois ela foi sua grande promotora e incentivadora, de modo que a ética cristã fora amplamente difundida, fazendo parte da formação dos/das alunos/as primeiros/as professores/as gaúchos/as que tiveram uma formação específica para o magistério rural. Além disso, provavelmente as preocupações com a nacionalização do ensino, com a formação pedagógica e com o êxodo rural também aproximaram a Arquidiocese de Porto Alegre e o Governo do Estado nessa iniciativa. Destaca-se, ainda, a relação de proximidade entre a Igreja e as pequenas comunidades rurais. Assim como a figura do padre era uma referência, representando autoridade moral, exemplo de conduta e de postura adequadas, o/a

professor/a, de certa forma, também deveria assumir esse lugar junto às comunidades.

O debate acerca da educação rural tomou força nos anos de 1950. Insiste-se que essa década foi especialmente importante em termos de ações efetivas para a educação no Rio Grande do Sul, tendo havido investimentos tanto públicos quanto privados, com destaque para as iniciativas da Igreja Católica, como referido anteriormente. A escola rural constituiu-se como elemento integrador entre as diferentes regiões do Brasil diante do processo de urbanização e de industrialização. Assim, expandiram-se Escolas Normais Rurais pelo Estado. O Boletim de Ensino Rural da Secretaria de Educação e Cultura, em 1956, publicava os nomes dessas escolas, sua localização, quem as dirigia, a frequência de alunos e a que sexo eram destinadas.

29 ESCOLAS NORMAIS RURAIS
em
1956



Nº	Localidade	Nome	Direção	Alunos	Freq.
1	Três do Baio	D. Hermelindo Pinheiro		Fem.	69
2	Sarandi	S ^{ta} Gema Galgani	Sag. cov. do Jesus	Fem.	60
3	Cerro Largo	L. a. Galle	Ir. Maristas	Masc.	122
4	Cerro Largo	M. Sta. Anuncia- ção	Ir. do Amor Divino	Fem.	83
5	Hjje	Assis Brasil	Capuchinhos	Misto	95
6	S ^{ta} Cruz do Sul	Prof. Aurélio Bra- ga de Carvalho	Oficial.	Misto	121
7	Ana Rest	Murialdo	Josefinos	Masc.	60
8	Osório	Osório	Oficial	Misto	117
				Total	717

Figura n.6: Mapa do Rio Grande do Sul apresentando a localização das Escolas Normais Rurais

ESCOLAS NORMAIS RURAIS (1956)

LOCALIDADE	NOME	DIREÇÃO	ALUNOS	FREQÜÊNCIA
Três de Maio	Dr. Hilário Ribeiro	[não informado]	Feminino	59
Sarandi	Sta. Gema Galzani	Sagrado Coração de Jesus	Feminino	60
Cerro Largo	La Salle	Irmãos Maristas	Masculino	122
Cerro Largo	Nossa Sra. da Anunciação	Irmandade Amor Divino	Feminino	83
Ijuí	Assis Brasil	Capuchinhos	Misto	95
Sta. Cruz do Sul	Professor Murilo Carvalho	Oficial [pública]	Misto	121
Ana Rech	Murialdo	Padres Josefinos	Masculino	60
Osório	Osório	Oficial [pública]	Misto	117
Total				717

8 escolas

7 municípios

3 escolas femininas

2 escolas masculinas

3 escolas mistas

Fonte: Boletim de Educação Rural referente ao ano de 1956, p. 201.

Em 1957, somaram-se mais duas Escolas Normais Rurais, conforme o relatório do Governo do Estado daquele ano:

Funcionam no RS 10 escolas normais rurais, sendo 2 oficiais e 8 mantidas por entidades particulares com matrícula total de 806 alunos dos quais 175 receberam em 1957 diploma de professores do ensino primário rural. (Relatório do Governo do Estado à Assembléia Legislativa referente ao ano de 1957, p.86)

Os dados apresentados suscitam questionamentos sobre a expansão do ensino rural no Estado. Primeiramente, quanto à localização geográfica, vê-se que a região da fronteira com o Uruguai não abrigava sequer uma única escola normal rural, o que é estranho, tendo em vista que o Plano de Educação Rural¹⁷, transformado em Lei em 1954, previa que as regiões de fronteira fossem

¹⁷ Para maiores informações sobre o Plano de Educação Rural, ver o capítulo 2 da Dissertação de Mestrado, Almeida, 2001, p. 74-80.

privilegiadas na instalação dessas escolas. O Noroeste do Estado, fronteira com a Argentina, foi a região mais beneficiada, pois, das oito escolas normais rurais, quatro concentravam-se nessa região, sendo que, no município de Cerro Largo, havia duas dessas instituições. A Escola de Osório provavelmente pretendia abarcar toda a região do litoral norte, bem como as áreas serranas e próximas à capital também. As escolas de Santa Cruz do Sul e de Ana Rech tinham uma localização estratégica, pois estavam próximas de comunidades rurais colonizadas por imigrantes alemães e italianos.

Outro aspecto que merece destaque, refere-se aos vínculos institucionais dessas escolas normais - apenas duas eram públicas, sendo as outras administradas por diferentes ordens religiosas. Excetuando-se a Escola La Salle, as públicas são as que mantinham o maior número de alunos, e eram mistas também. Aqui, percebe-se o quanto a ação privada se fazia mais presente que a atuação do Estado. Este, comumente, restringia-se ao discurso político, mas, na prática, permitia-se as interferências da iniciativa privada no desenvolvimento educacional.

Assim, embora as Escolas Normais Rurais tenham surgido nos anos de 1940, por iniciativa da Arquidiocese de Porto Alegre, somente no início da década seguinte é que o Estado começou a investir na formação docente rural. A maioria desses estabelecimentos de ensino tinha como mantenedoras ordens religiosas, e apenas duas eram públicas, a Escola Professor Murilo Braga de Carvalho, no município de Santa Cruz do Sul, e a Escola Rural de Osório, ambas fundadas na década de 1950. Alguns indícios levam a crer que essas instituições públicas constituíam-se em referências para as demais Escolas Normais Rurais. Nos Boletins de Educação Rural da Secretaria de Educação e Cultura¹⁸, há notícias de um convênio entre a Escola Normal Rural de Ana Rech, dirigida pelos padres josefinos, e o governo do Estado do Rio Grande do Sul, convênio esse que estabelecia que a escola teria liberdade de organizar as aulas de religião desde que seguisse os parâmetros curriculares das Escolas Normais Rurais tidas como referência do Estado, a Escola de Osório e a Escola de Santa Cruz do Sul.

O jornal *Correio do Povo* (26/03/1954) apresenta as conclusões do Primeiro Congresso de professores primários, e, seguindo as tendências daquela década, destaca a importância de se formarem cada vez mais docentes rurais, afirmando

¹⁸ Esses Boletins eram publicações da Secretaria de Educação e Cultura especialmente dirigidos aos/as professores/as rurais. O referido convênio aparece no Boletim do ano de 1956.

que “o currículo das Escolas Normais Rurais deve ter caráter muito prático e fornecer ao futuro professor as técnicas necessárias à melhoria da vida familiar e comunitária”.

A Secretaria de Educação e Cultura, em 1956, publica no Boletim de Educação Rural, um regulamento para o ensino normal no Estado, mostrando as diretrizes e as orientações para a formação docente. Assim, são previstos três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o primeiro nível correspondia à Escola Normal Regional (nomenclatura que viria a substituir a Escola Normal Rural), constituindo-se como o primeiro ciclo do ensino normal, responsável pela formação de regentes do ensino primário. A seguir, a lei regulamenta a Escola Normal, sendo o equivalente ao segundo ciclo de estudos que formaria professores/as do ensino primário. Por fim, prevê-se a existência do Instituto de Educação com o objetivo de formar, além de professores/as primários, administradores escolares, supervisores do ensino primário, orientadores educacionais e professores/as especializados/as para o ensino primário. Este regulamento altera, do ponto de vista jurídico, a denominação das Escolas Normais Rurais, que passam a ser chamadas escolas normais regionais, salientando que essas instituições de ensino poderiam direcionar seus estudos a temas que interessem à vida rural. Assim diz a lei:

As atuais escolas normais rurais deverão ajustar-se quanto à estrutura e ao regime escolar, às disposições deste regulamento relativas às escolas normais regionais. As escolas normais rurais ora em funcionamento no Estado passarão a denominar-se escolas normais regionais. (1956, p. 87)

É importante ressaltar que, em termos administrativos, a Secretaria de Educação e Cultura dividia-se em superintendências, e estas, em seções ou unidades. O ensino rural era organizado pela Superintendência do Ensino Rural, órgão técnico da Secretaria de Educação comentado anteriormente. O Boletim de Educação Rural de 1956 divulga um artigo do Superintendente do Ensino Rural, Juvenal José Pinto, em que comenta os méritos do/da professor/a rural e de seu trabalho junto às populações camponesas. Ressalta, também, o quanto era fundamental que este/esta professor/a estivesse identificado com o ambiente em que iria viver. Condena a provisoriedade da permanência no meio rural, criticando aqueles/as que entendiam o magistério fora das cidades como um “castigo penoso, mas inevitável”. Por fim, defende as iniciativas e os investimentos da

Superintendência do Ensino Rural no sentido de melhorar e de otimizar a expansão da formação normal rural:

No RS, funcionam atualmente oito escolas normais rurais, em diferentes zonas de seu território. Se é verdade que tais estabelecimentos de ensino se debatem, aqui e ali, na procura de maior aperfeiçoamento técnico; se suas necessidades materiais não estão providas inteiramente a contento, não se pode obscurecer os esforços desenvolvidos pela Superintendência do Ensino Rural, na sua constante preocupação de dar a essas oito escolas normais rurais os recursos exigidos pela alta missão que lhes cabe tornar efetiva. (Boletim de Educação Rural, 1956, p.36)

O Centro de Pesquisas e Orientação Educacional tinha a função de orientar as diretrizes do ensino no Rio Grande do Sul em “bases científicas”, segundo os editoriais de seus boletins. Um deles valoriza a criação de escolas rurais no Estado e alerta que o ensino rural não deveria consistir em uma mera adaptação do ensino urbano, desconsiderando o contexto de vida dos alunos. Sobre as Escolas Normais Rurais, dizia, ainda:

As ENR são das mais apropriadas para formar professores para a educação rural, conforme expomos, nos objetivos do ensino rural. O que se pode fazer a seu favor é uma revisão de seus programas e dar apoio material e moral que ainda não se deu, senão em parte mínima. (1951, p. 25)

Outro aspecto relevante se refere às conclusões do Terceiro Seminário de Educação Rural, realizado em Minas Gerais, que constam no Boletim de Educação Rural de 1957, publicado no Rio Grande do Sul. Os/as participantes do seminário foram unânimes quanto à necessidade do/da professor/a rural adquirir uma formação especializada, em Escola Normal Rural, que devia ser equivalente quanto à extensão e à profundidade à formação do professor da cidade. Entretanto, salienta-se que a Escola Normal Rural deveria diferenciar-se das demais instituições formativas no seu currículo em termos de organização interna e de atividades propostas aos alunos. Assim é dito:

Essa escola precisa viver totalmente voltada para os problemas rurais, a fim de poder criar em seus alunos uma mentalidade ruralista, isto é, desejo de viver no campo, de trabalhar na zona rural e de colaborar no seu progresso. (p. 41)

Por fim, diferenciam-se os níveis de graduação da formação docente rural. A Escola Normal Rural (ou regional) equivaleria ao primeiro grau, tendo a duração mínima de quatro anos, devendo enfatizar em seu currículo sociologia rural, psicologia do homem rural, higiene rural, recreação para a zona rural, economia rural doméstica, sendo imprescindível o português e a matemática sempre com o propósito de sua adequação à zona rural. Foram, ainda, previstos nas conclusões do Seminário a Escola Normal Rural em nível de segundo grau e o Instituto de Educação Rural, equivalente a um terceiro grau, além de cursos de especialização rural e cursos de treinamento.

Os currículos dessas Escolas Normais Rurais compreendiam, nos quatro anos de ensino, os seguintes componentes curriculares:

CURRÍCULO DAS ESCOLAS NORMAIS RURAIS			
Primeira Série:	Segunda Série:	Terceira Série:	Quarta Série:
Português	Português	Português	Português
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
Ciências Naturais	Ciências Naturais	Geografia e História Geral	Administração Escolar
Geografia do Brasil	Geografia do Brasil	Cultura Artística	Psicologia Educacional
História do Brasil	História do Brasil	Biologia Geral e Educacional	Administração Escolar
Cultura Artística	Cultura Artística	Psicologia Geral e Educacional	Psicologia Educacional
Economia Doméstica	Agricultura Especial	Didática e Prática do Ensino Primário Rural	História e Filosofia da Educação
Agricultura Geral	Zootecnia Especial	Física e Química aplicadas à Agricultura	Didática e Prática do Ensino Primário Rural
Zootecnia Geral	Moléstias dos Animais Domésticos	Horticultura	Puericultura e Primeiros Auxílios
Práticas Agrícolas, Zootécnicas e de Oficinas	Higiene Rural e Educação Sanitária	Indústrias Rurais	Sociologia Rural
Educação Física	Educação Física	Práticas Agrícolas e de Industriais	Economia e Administração Rural

Música e Canto	Práticas Agrícolas, Zootécnicas e de Oficinas	Educação Física	Horticultura
	Música e Canto	Música e Canto	Práticas Agrícolas
			Educação Física
			Música e Canto

Fonte: Decreto-lei n. 1812, maio de 1951, p. 693.

Werle (2006) compara a formação oferecida pelas escolas normais com o currículo das escolas normais rurais. Estas contemplavam um trabalho formativo mais abrangente, que ia além dos saberes mínimos da leitura, da escrita e das operações matemáticas fundamentais. Para a autora, as escolas normais rurais tinham como objetivo “a constituição social, de formação do cidadão e do ambiente rural, das zonas de campo e litorâneas, atento às diferenciações regionais” (p.2).

Assim, coerentes com o objetivo de formar professores/as que iriam lecionar no meio rural, os currículos das Escolas Normais Rurais procuravam oportunizar o contato com saberes próprios dessa realidade, ou seja, uma formação docente rural exigia que o/a aluno/a se apropriasse de conhecimentos que extrapolavam as necessidades profissionais do magistério urbano. Mas, por outro lado, era igualmente importante que o currículo contemplasse disciplinas comuns a qualquer escola normal. A diversidade de disciplinas, distribuídas ao longo dos quatro anos, tinham por objetivo a formação de docentes habilitados a lecionar tanto em áreas rurais quanto urbanas. Para isso, os alunos deveriam apropriar-se de uma grande quantidade de conhecimentos, além da Matemática, Português, Geografia, etc. Higiene e Sociologia, por exemplo, também estavam contempladas no currículo escolar, no intuito de instrumentalizar e de preparar o futuro professor para o trabalho nas escolas rurais.

A Língua Portuguesa e a Matemática, talvez por serem considerados saberes mais nobres e indispensáveis, preponderaram em todas as séries, embora não seja informada a carga horária semanal dessas disciplinas, o que torna difícil avaliar a importância de cada uma no conjunto das disciplinas.

Outro dado relevante é a atenção dispensada ao ensino da História e da Geografia do Brasil, disciplinas que constam nos dois primeiros anos do curso, enquanto a História e a Geografia Gerais estão previstas apenas para o terceiro ano.

A preocupação com os ideais do nacionalismo parece estar presente em tudo o que dizia respeito à educação rural. O/a professor/a deveria cultivar valores nacionais, mas isso só não bastava, pois deveria dominar a Língua Portuguesa, conhecer a História e a Geografia do país, saber quem foram os heróis da pátria, as circunstâncias envolvendo guerras e conflitos, localizar pontos geográficos, caracterizá-los, nomear os rios, os acidentes geográficos, saber as capitais, diferenciar as regiões do país... Um/uma professor/a identificado com a cultura nacional teria melhores condições de transmitir esses saberes e divulgar seus aspectos culturais aos alunos com êxito, colaborando, assim, para a construção do cidadão brasileiro.

Desde o início do curso normal rural, percebe-se a preocupação com a capacitação rural propriamente dita, por meio de disciplinas específicas, como Agricultura, Zootecnia Geral, Economia Doméstica, acompanhadas de aulas práticas, integrando, dessa forma, a estrutura curricular. Nos anos seguintes, permanecem as disciplinas de Agricultura e de Zootecnia, acompanhadas de Higiene Rural e de Educação Sanitária, saberes considerados indispensáveis para o professor. No terceiro ano, aparecem, pela primeira vez, as disciplinas de Didática e Prática do Ensino Primário e de Física e Química aplicadas à Agricultura, Horticultura e Indústrias Rurais. É interessante essa preocupação de integrar a ciência conforme as necessidades do meio rural, como forma do conhecimento adquirir um sentido próprio, vinculando-se às exigências sociais locais. Assim, a Química e a Física, por exemplo, deixam de ser saberes isolados da realidade e assumem uma outra posição, colaborando para a busca de melhorias, tornando-se úteis ao dia-a-dia das pessoas do campo com quem o/a professor/a rural interagia. O programa curricular também não descuidava das disciplinas artísticas, pois Música e Canto estão presentes em todas as séries e a Cultura Artística está prevista para as três primeiras séries do curso.

Nota-se um equilíbrio na distribuição de disciplinas, face à perspectiva de que não se poderia formar professores com conhecimentos limitados ao mundo rural, o que implicaria uma formação profissional precária, caso viessem a lecionar

em escolas urbanas, nas quais as disciplinas específicas seriam de pouca utilidade real. Assim, o curso procurava contemplar saberes curriculares básicos, conhecimentos específicos de Psicologia¹⁹, Filosofia, Sociologia e História relacionados à educação, embora não descuidasse do preparo rural, objetivo principal dessas escolas. Se considerarmos todas as disciplinas específicas rurais, desde os conhecimentos básicos de Agricultura e Zootecnia, até os de Educação Sanitária, Indústrias Rurais, aliados aos conhecimentos didáticos, conclui-se que o/a professor/a deveria ser formado com base em um bom preparo para enfrentar as adversidades do meio em que iria atuar.



Figura n.7: Aula de tecelagem na Escola Normal Rural de Osório

¹⁹ O Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional (CPOE), de 1951, apresenta um programa de Psicologia para as escolas normais rurais, disciplina prevista para os terceiros e quartos anos do curso. Primeiramente, o documento expõe os motivos pelos quais a Psicologia deveria se fazer presente na estrutura curricular escolar. A seguir, o texto analisa a importância da Psicologia na formação do professor: "Todo trabalho e situações da escola envolvem problemas psicológicos que exigem recursos de interpretação. Impõe-se ao professor a compreensão da personalidade da criança, passo inicial para qualquer modificação educativa que se pretenda efetivar (...)" Ibid. p. 111). Percebe-se que, entre os objetivos da disciplina, estavam a preparação do/da futuro/a professor/a no sentido de valorizar e de conhecer o ambiente em que desenvolveria seu trabalho.



Figuras n.8: Aula de cerâmica na Escola Normal Rural de Osório

A expansão das escolas rurais prosseguiu no período de 1959 a 1963, quando o Rio Grande do Sul encontrava-se sob o governo de Leonel Brizola. Construíram-se mais prédios escolares, contrataram-se professores/as sob o lema “nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”²⁰ Os discursos da época apostavam na figura do/a professor/a como um agente responsável pela fixação das populações rurais no campo e também por levar melhorias e conhecimentos científicos a essas áreas. Para tanto, era fundamental oferecer uma formação identificada com a cultura do meio rural.

Entretanto, embora tenha ocorrido certo investimento na educação rural, ainda permaneciam muitos problemas, como a exclusão escolar, aliado à carência de professores/as ou professores/as com formação. O discurso político vigente, especialmente na gestão de Brizola, pretendia levar a escola às regiões mais distantes. Novamente se apresentava o discurso republicano, projetando o urbano em detrimento do rural e concebendo a escola como uma instituição moderna, que

²⁰ Para maiores informações, consultar Quadros, Claudemir (2002).

permitia o acesso e a integração ao mundo civilizado, identificado ao mundo da cidade.

A expansão da escolarização pelo Rio Grande do Sul implicou na necessidade de formação docente mais qualificada, especialmente encontrada em escolas normais rurais públicas e privadas. É importante destacar, nos anos de 1950, mais uma vez, o papel da Superintendência do Ensino Rural, órgão vinculado à Secretaria de Educação e Cultura, que fornecia o suporte técnico e político para a difusão dos discursos sobre a formação normal rural.

Depois de apresentar-se uma visão dos aspectos formativos e históricos que caracterizam as Escolas Normais Rurais no Estado, é chegado o momento de nos aproximarmos da Escola Normal Rural de Osório, espaço das experiências dos/das entrevistadas e evocado sistematicamente em suas lembranças como um marco em sua formação docente.

3.3 INVENTA-SE A ESCOLA NORMAL RURAL DE OSÓRIO

... não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca. (Halbwachs, 2004, p. 150)

Transcorria o ano de 1952. A Estação Experimental da Secretaria de Agricultura situada em Osório estava se transferindo para o Distrito de Maquiné. Uma série de prédios e instalações ficava à disposição do Governo do Estado para serem utilizadas em outras atividades. A Secretaria de Educação e Cultura do Estado tomou conhecimento da disponibilidade desse patrimônio. Através da ação pronta e decidida do Professor João Pedro Santos, Superintendente do Ensino Rural, ficou determinada a instalação de uma Escola Normal Rural em Osório. (Benito Isolan, apud. Durlo, 2002, p. 8)

O município de Osório localiza-se a aproximadamente cem quilômetros de Porto Alegre, na região do litoral norte do Rio Grande do Sul. A cidade situa-se em uma posição geográfica estratégica, entre lagoas, serra e o mar. Atualmente, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Osório conta com 39 mil habitantes.



Fonte: <http://www.scp.rs.gov.br/ATLAS/atlas.asp?menu=338>

Figura n.9: Mapa do Rio Grande do Sul focalizando a área compreendida pelo município de Osório.



Figura n.10: foto atual da cidade de Osório vista do alto do Morro da Borrussia, 2007. Próximo à área verde, pode-se ver a Escola Ildefonso Simões Lopes.

A história de Osório tem seu início ainda no século XVIII, em 1773, como a Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Arroio. Segundo Vera Lúcia Barroso, os açorianos povoaram a região antes mesmo de 1752:

O espaço geográfico da freguesia de Conceição do Arroio era constituído da faixa litorânea, desde o sul, na divisa com a Freguesia de São Luiz de Mostardas, até o norte com o Rio Mampituba, na altura do presídio de Torres. A leste, o Mar Grosso (Oceano Atlântico), e a oeste, a Serra Geral, e a seu pé a Lagoa dos Barros. (2002, p. 47)

Osório era uma região de passagem. O litoral norte constitui-se como o primeiro caminho de entrada dos portugueses para o povoamento do Rio Grande do Sul. A estrada de Laguna a Rio Grande cortava o município de Osório, de norte a sul, localidade de passagem de tropeiros, comerciantes e viajantes. Guido Muri (2002), memorialista do município, em suas pesquisas, diz que as primeiras carretas já percorriam a região em 1728.

Assim, a região de Osório passou a ser conhecida por quem atravessava o lugar conduzindo o gado para Laguna. Inicialmente, o povoamento foi constituído por açorianos vindos de Santa Catarina ou do sul do Estado, além de negros escravizados. Depois, em 1826, chegaram os alemães. Em 1857, a freguesia elevou-se à condição de município, desvinculando-se de Santo Antônio da Patrulha. Já em fins do século XIX, vários agrupamentos étnicos povoaram a região, incluindo italianos e poloneses (Barroso, 2002).

Economicamente, além de local de passagem, o plantio da cana de açúcar teve destaque e, desde o século XVIII, já existiam engenhos na região. Barroso apresenta documentos (Ibid., p. 127) de moradores da Freguesia de Conceição do Arroio de 1803 e constata muitos pedidos de terras. Nesses pedidos, argumenta-se que há terras devolutas que poderiam ser aproveitadas para ampliar as áreas de plantio de cana-de-açúcar ou para criação de gado. Tudo isso implicou no aumento da quantidade de escravos na região. Sendo assim, a produção de cana logo se encaminhou para a produção de seus derivados, especialmente a aguardente e a rapadura. Segundo o pesquisador Cláudio Domingos (2002), em fins do século XVIII, a documentação consultada já fala da “fábrica do açúcar”.

Nas primeiras décadas do século XX, graças às condições favoráveis ao plantio da cana, houve um maior desenvolvimento da região do litoral norte. Em 1928, o Ministério da Agricultura criou a Usina de Santa Marta, às margens da BR-101, na tentativa de produção de álcool-motor. Em 1930, o Ministério fundou também, em Osório, a Estação Experimental da Cana de Açúcar do Governo Federal. As duas iniciativas contaram com o apoio do Presidente do Estado, Getúlio Vargas, inclusive com visitas a ambos os estabelecimentos. Entretanto, quando Vargas assumiu a Presidência da República, estabeleceu-se uma nova política de regionalização da economia nacional, cabendo ao Nordeste do país o monopólio de exploração do açúcar e do sal. Assim, a Usina de Santa Marta foi desativada no final da década de 1930 e, conseqüentemente, o Ministério da Agricultura determinou, também, o fechamento da Estação Experimental de Cana em Osório. O imóvel da Estação foi transferido para o Governo do Estado, e este, por ação da Secretaria da Agricultura, criou a Estação Experimental de Fruticultura, dedicando-se a experimentos com frutas próprias da região de clima temperado. Considerando as condições climáticas de Osório, foram feitas experimentações com frutas, como laranja, banana, abacaxi. Além disso, foi instalado um posto de

reprodução de cavalos e de gado leiteiro, e foi criado um centro de apicultura.²¹



Figura n.11: Foto da antiga Estação Experimental de Osório

O terreno da estação mostrou-se pequeno e insuficiente para desenvolver novos experimentos e para atender às demandas de um centro experimental agropecuário. Então, em 1950, a estação foi transferida para o município de Maquiné.

Em conformidade aos discursos educacionais e políticos em favor da educação rural, a área e o prédio da antiga estação de Osório foram aproveitados para a criação de uma escola voltada à formação docente rural, uma Escola Normal Rural. Na transferência para Maquiné, a maioria dos funcionários foi para lá, e o técnico Juracy Pasquotto foi convidado a administrar a reforma do prédio, a fim de que fosse instalada uma Escola Normal Rural do Estado. Juracy foi o primeiro diretor da escola, permanecendo por seis anos nesta função. Infere-se

²¹ Dados obtidos junto ao livro "Raízes de Osório" (Barroso, Scholl, Klein, orgs., 2004), especialmente o artigo produzido por Benito Isolan e Juracy Pasquotto, p. 366.

que pode ter influenciado a escolha de Osório como um dos municípios que iria sediar a escola o fato do Superintendente do Ensino Rural Juvenal José Pinto ter sido, anteriormente, Prefeito de Osório. Vale lembrar que tal Superintendência era responsável por todo o funcionamento das escolas rurais e normais rurais. Assim, desde a contratação dos/das professores/as até as verbas para manutenção das instituições, tudo passava diretamente pelo controle daquele órgão técnico ligado à Secretaria de Educação e Cultura.

Com a criação da Escola Normal Rural, o município de Osório passou por transformações e adquiriu algumas feições cosmopolitas, abandonando um universo restrito. A escola, embora direcionada ao meio rural, apresentou-se como um ícone da modernidade, representando uma integração entre os mundos rural e urbano, apoiada nos ideais de desenvolvimento alcançado por meio do conhecimento científico. Assim, a Escola Normal Rural imprimiu sua marca na cidade, afinal, vieram pessoas de diferentes lugares do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, alunos/as e professores/as, que difundiram novas visões educacionais e culturais na cidade.

Os/as professores/as eram chamados de “pioneiros da Rural”, justamente pelo fato de, via de regra, virem de Porto Alegre, terem estudado em faculdades ou em cursos técnicos da época e de participarem diretamente da formulação do modelo pedagógico ímpar da instituição. Eles/elas não lecionavam somente na Rural, foram também aproveitados/as no Ginásio Conceição, escola privada da cidade de Osório. Com tudo isso, a situação social e cultural de Osório mudou, graças ao impacto da fundação da Escola Normal Rural.

Há que se considerar que a profissionalização do magistério tinha um outro significado nos anos de 1950, pois o valor social do trabalho do/da professor/a era outro. Portanto, uma cidade que abrigasse uma instituição desse porte tinha muito do que se orgulhar. Ainda hoje, para quem trafega na BR- 101, o prédio da escola chama a atenção por sua imponência. É importante ressaltar que este prédio atual não existia nos primeiros anos da Escola Normal - foi inaugurado em 1964, doze anos depois que a escola havia iniciado suas atividades no município.

O professor Pedro explica que a Rural impulsionou o desenvolvimento educacional em Osório, pois, nos anos de 1960, criaram-se cursos de contabilidade e de magistério em outras instituições e, alguns anos mais tarde, foram criadas as Faculdades de Osório. Além disso, a escola também despertou

lideranças políticas, especialmente o professor Romildo Bolzan, diretor da escola que, tempos depois, elegeu-se vereador, prefeito de Osório e deputado estadual. O atual prefeito de Osório é filho do professor Romildo. O primeiro diretor, Juracy Pasquoto, foi vereador do município, e o próprio professor Pedro foi Secretário da Educação do município, candidatou-se a deputado estadual e, até hoje, é uma referência política e cultural na vida da cidade. Conforme Pedro:

Então a Rural parecia uma matriz, eu tenho certeza que se não fosse a Rural, Osório não seria hoje a cidade que é, porque esse começo é que é difícil, depois a cidade deslança, tem aquele poema, ninguém é insubstituível, mas num determinado momento histórico determinadas pessoas são insubstituíveis e esse pessoal da Rural, essas pessoas foram bem marcantes... (Entrevista em janeiro de 2004)

O jornal de Osório, “O Litoral”²², reitera a legitimidade e a importância da Escola Normal Rural para a cidade. No ano de 1954, algumas notas publicam o que acontecia na escola:

Escola Normal Rural

Quanta moça, quantos rapazes, tanto desta cidade, como de nossos distritos, até então praticamente sem assistência educacional alguma, puderam ingressar nesse estabelecimento de ensino, preparando-se assim, para melhor enfrentar a vida, dando nova feição ao seu futuro!

Quantos pais, quantas pessoas, com responsabilidades de educar os filhos ou pessoas de sua família não se encheram de contentamento e esperanças para terem um estabelecimento onde os encaminharam, onde puderam colocar seus dependentes, conseguindo dessa arte melhorar seus níveis de cultura.

E quanto ganhou Osório, sob o ponto de vista cultural, já que aumentando o nível de conhecimentos de seus filhos, teremos dentro em breve adquirido, no conjunto de coisas que nos diz respeito, foros de cidade melhor civilizada.

A uma iniciativa dessa ordem, ninguém poderá negar seu aplauso.

O Litoral, 28/03/1954

Uma outra notícia, do mesmo ano, além de publicar os nomes de todos/as os/as professores/as, enfatizava:

²² As notícias do jornal “O Litoral” foram gentilmente cedidas pelo professor Benito Isolan, que as guarda em seu acervo pessoal.

Já há mais de dois anos está funcionando nesta cidade a Escola Normal Rural que tem a finalidade de preparar professores para exercerem suas funções na zona colonial e na da pecuária e só assim com tal orientação da política educacionista em nosso Estado, será possível fazer face ao gravíssimo problema do desajustamento do professor formado, com os conhecimentos comuns que obviamente não poderão ter êxito junto às populações escolares dos nossos meios agrícolas e pastoris. (15/08/54)

Os artigos levam a crer que havia aceitação e reconhecimento do trabalho desenvolvido na escola, explicitando o discurso da época de apoio à formação normal rural como solução para a fixação das populações rurais no seu meio de origem. A instituição Escola Normal Rural afirmava-se como um espaço em que se produziam, se difundiam e se legitimavam discursos políticos e educacionais, próprios dos anos de 1950 e início dos anos de 1960 no Brasil.

As Escolas Normais Rurais de Osório e de Santa Cruz do Sul foram criadas oficialmente pelo decreto 2627, de dezembro de 1951. A mesma legislação definia que a Escola de Santa Cruz teria sua sede na Inspetoria do Fumo e, a Escola de Osório, na Estação Experimental de Fruticultura. O Diário Oficial do Estado, em 21/06/1952, dispõe acerca do funcionamento de ambas as instituições. As matrículas para a primeira turma estavam previstas para a segunda quinzena de junho, e o exame de admissão aconteceria na segunda quinzena de agosto. As escolas poderiam ter mais de uma turma de cada série, desde que com mais de quinze alunos. Em julho de 1952, outro decreto, n. 3074, dispunha sobre a contratação dos/das professores/as das escolas normais rurais, determinando que idade e sexo não seriam impeditivos à docência. A lei orientava o/a candidato/a a fazer um requerimento à Superintendência do Ensino Rural, solicitando seu ingresso na escola como professor/a .

Um pouco antes da criação da Escola de Osório, nota-se que já havia uma preocupação em organizar as diretrizes para o ensino normal rural, tendo em vista que essas instituições se expandiam pelo Estado. Assim, o decreto n. 1812, de maio de 1951, procurava organizar as bases do ensino normal rural. Entre suas finalidades, destaca-se o provimento e a formação de docentes para as escolas rurais, bem como o desenvolvimento e a propagação de conhecimentos e de técnicas relativas à adequada educação das populações rurais. A lei enfatizava que somente as escolas normais rurais estariam capacitadas a ministrar esta forma de ensino.

No governo estadual de Ildo Meneguetti, a escola teve o seu início. A aula inaugural²³ aconteceu em 8 de julho de 1952, com as presenças do prefeito da cidade de Osório, Oliveira Stinmetz, do Superintendente do Ensino Rural do Rio Grande do Sul, professor João Pedro dos Santos, e do primeiro diretor, professor Juraci Pasquoto. A primeira aula foi de Geografia, ministrada pelo professor Luiz José Fin, personagem importante da história da escola, responsável pelas questões pedagógicas e pela contratação da maioria dos/das professores que vinham de Porto Alegre para lecionar em Osório. O professor Fin faleceu recentemente, em dezembro de 2004.

A primeira turma, que iniciou em 1952, contava com 21 rapazes e 22 moças²⁴. Em 1955, formaram-se 25 professores rurais, 13 rapazes e 12 moças. Em seu início, a maioria dos/das professores/as era de Osório, com exceção do professor Fin, e houve apenas uma turma cursando as disciplinas referentes ao primeiro ano. Entretanto, já em 1953, foram necessários docentes com uma formação mais qualificada, seja com relação à sua formação pedagógica quanto com relação à sua formação técnica e agrícola. Assim, vieram professores/as de Porto Alegre, que haviam cursado a Escola Técnica de Viamão (ETA) e também com formação pedagógica, especialmente da Pontifícia Universidade Católica. Diversos professores passavam dois ou três dias da semana na escola, outros passavam a semana toda, só retornando nos finais de semana para Porto Alegre. Uma professora até levava sua filha para Osório, e o que chama a atenção é que alguns dos entrevistados fizeram uma opção por residirem em Osório, adotando a cidade como seu local de residência.

²³ Informações constantes em Durlo, 2002.

²⁴ Idem.



Figuras n. 12, 13: Primeiros professores da Escola Normal de Osório

A Escola Normal Rural de Osório, hoje Escola Ildefonso Simões Lopes, nos anos de 1950 e 1960, constituiu-se como referência para o ensino normal rural no Estado²⁵. Atualmente, é uma escola de ensinos fundamental e médio e mantém um curso técnico agrícola. Localiza-se às margens da rodovia BR- 101 e, para aqueles que circulam pela estrada, não há como não perceber a grandiosidade do prédio, construído na década de 1960, parecendo uma “sentinela” a observar a cidade de Osório, que se situa do outro lado da rodovia. É possível que essa posição de referência na formação de professores/as tenha se sustentado pelo fato de ser uma escola pública, laica e mista, e por situar-se geograficamente em uma área estratégica, atendendo alunos de diferentes regiões, como a serra, o litoral e áreas próximas à capital do Estado, embora também recebesse alunos de locais mais distantes, como as regiões de fronteira com o Uruguai e a Argentina²⁶ e também de Santa Catarina.



Figura n.14: Vista aérea da Escola Ildefonso Simões Lopes

²⁵ Para outras informações referentes à história cronológica da escola, ver as informações em anexo.

²⁶ Dados obtidos em consulta aos arquivos da escola, especificamente os históricos escolares dos/das alunos/as, em janeiro de 2004.

A escola logo foi chamada por todos de “A Rural”, nome que a identifica até hoje. Na primeira visita a Osório, percebi que não tinha as mínimas informações sobre o histórico da instituição. A dimensão temporal é fundamental para uma maior aproximação em relação ao tema e ao objeto de estudo. Daí que os primeiros contatos com professores/as e a conversa com o primeiro diretor foram elucidativos e situaram a história da escola no tempo.

Eram quatro os anos de estudo nas escolas normais rurais e deveriam contemplar aulas teóricas e práticas, procurando sempre estabelecer relações com o cotidiano. Os trabalhos escolares eram diários, exceto aos domingos, sábados à tarde e dias festivos. As atividades não deveriam ultrapassar 35 horas semanais, cada aula com 50 minutos, havendo um intervalo de 10 minutos a cada duas aulas. As atividades práticas deveriam ter a duração de, no mínimo, 2 horas.

O internato aparece na legislação como algo essencial à formação docente rural, pois não eram admitidos alunos/as que não permanecessem ao menos o dia inteiro na instituição, uma vez que todos/as deveriam assistir as aulas em tempo integral. A lei previa o semi-internato “quando as condições do meio o permitirem”, situação observada no grupo feminino e que atingia também os alunos residentes em Osório. Portanto, era permitida a co-educação, desde que os/as alunos/as fossem distribuídos em lares separados. Cada lar poderia abrigar 30 internos, sendo que os agrupamentos deveriam obedecer aos critérios de afinidade, podendo haver nova composição dos grupos quando necessário. Em Osório, o internato sempre foi exclusivamente masculino, as meninas passavam o dia na escola, retirando-se para suas casas ou para os lares das famílias que as acolhiam ao final do dia.



Figura n.15: Construção dos alojamentos para os meninos

Para ser admitido/a na escola, o/a aluno/a precisava ser do meio rural, fato que nem sempre foi confirmado pelas entrevistas. Vários/as dos entrevistados/as admitem que não eram do meio rural, especialmente aqueles/as que estudaram na escola nos seus primeiros anos de funcionamento. Outras condições de ingresso eram: não possuir defeito físico, insanidade e ter, no mínimo, 14 anos feitos e, no máximo, 31, além de obter aprovação no exame de admissão, o qual é chamado, nas entrevistas, de “vestibular”. É comum os/as entrevistados/as se referirem a esta seleção para o ingresso na escola como algo difícil, que exigiu estudo e dedicação. É importante lembrar que um grupo expressivo de candidatos/as, por virem de regiões distantes, não tinham acesso a uma boa escolarização no nível primário, o que leva a inferir que eram grandes as dificuldades de preparação para o exame. E a aprovação era um requisito fundamental para ser aluno/a da Rural. Talvez isso explique porque algumas pessoas vibraram tanto ao narrarem como enfrentaram esse momento de suas vidas, saindo vitoriosos por terem sido aprovados.

Depois de ingressar na escola, para muitos/as, as dificuldades continuavam. A lei determinava como condição de aprovação à série seguinte, em cada disciplina, que se fizesse uma média da nota anual dos exercícios, da nota

anual dos trabalhos práticos, nota das provas parciais e nota do exame final oral. As notas mensais eram resultantes do aproveitamento em trabalhos práticos e em exercícios. A média aritmética dessas notas constituía a nota anual. Estavam previstas duas provas parciais escritas ou práticas na segunda quinzena de junho e de novembro e uma prova final oral em dezembro. As provas escritas e práticas envolviam todo o conteúdo ministrado no semestre até a primeira semana antes da prova. O exame final oral contemplava todo o conteúdo do ano e era avaliado por uma comissão examinadora composta de três membros, cabendo à presidência ao/à respectivo/a professor/a da disciplina. Era obrigatória a freqüência a 80% das aulas, não sendo possível realizar as avaliações com freqüência inferior. Enfim, estava habilitado/a o/a aluno/a com a nota final 50 em cada disciplina e 60 no conjunto de todas as matérias e nos trabalhos práticos de agricultura, zootecnia, oficinas e indústria. Ao/à aluno/a que não conseguisse habilitação em uma ou duas disciplinas, estava assegurado o direito de realizar exames finais em segunda época na segunda quinzena de fevereiro. Todavia, não era permitida a matrícula mais de duas vezes consecutivas nem na mesma série. É possível que essas exigências expliquem porque, na primeira turma de formandos, dos 43 alunos/as que iniciaram o curso em 1952, somente 25 tenham conseguido concluir a formação normal rural em 1955.

É interessante ressaltar, como já foi dito, que a legislação mencionava a possibilidade de criação de um Instituto de Educação Rural que se destinasse à formação, em nível superior, dos/das professores/as das escolas normais rurais. Entretanto, enquanto tal instituto não se concretizasse, previam-se critérios diferenciados para a seleção de docentes, de acordo com as disciplinas curriculares. Assim, para disciplinas de cultura geral e pedagógica, era necessário o curso de Filosofia ou a Escola de Formação de Professores. As disciplinas técnicas e agrícolas exigiam professores que tivessem cursado, no mínimo, a Escola Técnica de Agricultura (ETA).

Cada Escola Normal Rural deveria manter um grupo escolar com instalações adequadas para a prática do ensino primário rural. Além disso, cada escola poderia contar com instituições complementares, como cooperativa escolar, caixa escolar, clube agrícola, clube de educação sanitária e movimento escoteiro.

Para as práticas agrícolas, cada escola precisaria ter vinte e cinco hectares junto ao prédio sem descontinuidade para que o desenvolvimento da agricultura

(horticultura, agricultura especial), da zootecnia (estábulos, pocilgas, aviários, campos de criação), das indústrias rurais (apiário, laticínios, conservas alimentares, aparelhamento para indústrias domésticas segundo a região que servem) e da seção de oficinas (carpintaria, ferraria, funilaria, máquinas agrícolas).

Também exigiu-se a existência de laboratórios, museu regional, cooperativismo escolar, biblioteca, cinema e radiodifusão, cultura artística, recreação e desportos, gabinete médico-dentário e gabinete de orientação educacional.

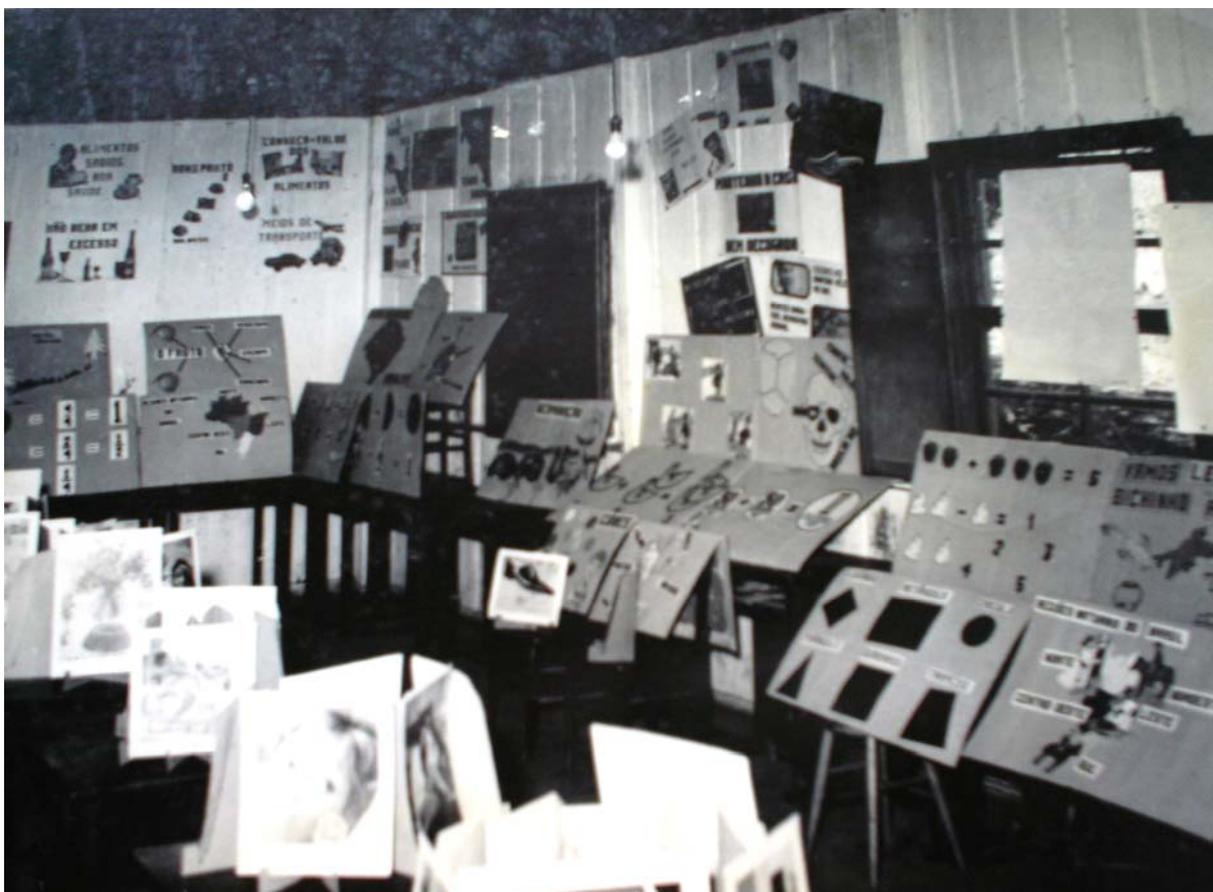


Figura n.16: Sala de audiovisual da Escola Normal Rural de Osório



Figura n.17: Aula de laboratório na Escola Normal Rural de Osório

O Boletim de Educação Rural de 1954 veicula um artigo escrito pelo professor da Escola Rural de Osório e orientador do ensino rural, Luiz José Fin, em que analisa o papel da escola rural na sociedade:

O restrito e velho conceito da clássica escola rural que julgava preencher sua função e finalidade ensinando apenas a escrever, ler e contar, já não tem razão de ser, deve continuar entre nós, a sofrer notável transformação; deve deixar de ser instrumento de mera instrução técnico – intelectualista encrustado num meio alheio à sua modalidade, provocando no ruralista um viver, uma ansiedade por um mundo irreal, prejudicial a palpitante e dura luta pela existência.

A escola rural tomará enquadramento na ordem de sua função transcendendo em sua atividade do ensinar a ler, escrever e contar para converter-se em célula social viva, cheia de iniciativas, de propósitos para o progresso útil à vida ruralista, dando-lhe a importância social, política e econômica, vitalizando todas as energias e idéias do ruralista. (Boletim de Educação Rural, 1954, p. 34)

O professor Fin traduz as concepções que nortearam a escola rural, suas finalidades e diferenças com relação às escolas da cidade. O que se conclui de todo esse aparelhamento que deveria compor cada escola normal rural é que, apesar das precárias condições, elas ofereciam a possibilidade do/da aluno/a ingressar em um outro mundo, tendo acesso a artefatos culturais que, muitas vezes, não estavam presentes em sua experiência sociocultural.

É importante destacar que a escola de hoje, tão imponente e que se distingue na paisagem, traduz uma outra época da história da instituição, que não é a mesma dos anos 1950. Em 1951, não se construíram novas instalações, a sede da estação experimental foi adaptada e “transformou-se” em uma escola. O antigo prédio foi dividido em salas de aula, refeitório, alojamentos, cozinha, despensa. No segundo ano de funcionamento, foram erguidos apenas prédios de madeira específicos para acomodar os alunos internos, os/as professores/as de Porto Alegre e os/as professores/as que vinham fazer cursos intensivos de férias. Considerando-se o desinteresse do Estado em investir de imediato na Escola Normal Rural de Osório, ela permaneceu, até a inauguração do prédio definitivo, em 1964, mergulhada em problemas, especialmente de infra-estrutura, para abrigar as salas de aula e os alojamentos para rapazes e para professores/as.

O Boletim de Educação Rural de 1957 (p. 94) traz uma nota anunciando o novo nome da escola, que passou a denominar-se, oficialmente, Escola Normal Rural Ildefonso Simões Lopes e, a escola anexa, Emílio Tarragô Assunção. O Boletim transcreve a correspondência em que o Superintendente, Juvenal Pinto, propõe ao Secretário de Educação a mudança de nomenclatura da referida escola.

A escolha dos nomes se deve ao fato de Ildefonso Simões Lopes ter sido Ministro da Agricultura no governo do Presidente Epitácio Pessoa e criador da Estação Experimental de Osório. O nome de Emílio Tarragô Assunção foi uma homenagem póstuma ao professor da Rural que faleceu afogado na Lagoa dos Barros, juntamente com um aluno, em uma pescaria. Este fato comoveu a todos/as da escola, sendo sempre lembrado e comentado nas entrevistas. É assim que o Superintendente encerra a correspondência:

A estação experimental não interrompeu seu itinerário criador, não se transviou da tradição nem truncou a história. E é bem possível até que se não fora essa concretização agrônômica- experimental de Ildefonso Lopes não pudéssemos possuir hoje ali naquele renascente trato litorâneo do Estado a atual e precitada casa de ensino, formadora de professores rurais.

Nesta mesma oportunidade, sugiro-lhe que a escola anexa de prática didática a ser levantada brevemente receba o nome de Emílio Tarragô,... reconhecimento a um jovem técnico rural e professor que prestou, embora em um espaço de tempo não muito prolongado, relevantes serviços a Escola Normal Rural. (Boletim de Educação Rural, 1957, p. 94)

O fato é que, embora tendo um nome oficial, que, conforme os parâmetros positivistas prestava homenagem a um “grande homem”, por vezes desconhecido das pessoas que conviviam na escola, até hoje as pessoas se referem à escola como “a Rural”. Note-se que o Superintendente se preocupa em justificar a escolha do nome, até certo ponto “anônimo” para a escola anexa, mas considera o seu trabalho na escola. Cabe ressaltar que tramita na Câmara de Vereadores de Osório um projeto para, mais uma vez, alterar o nome da escola para Escola Romildo Bolzan, tendo em vista a importância que este professor, que depois foi diretor da escola, vereador, prefeito do município e deputado estadual, teve nos rumos da escola.

Alicia Cerecedo (2003) estuda as Escolas Normais Rurais no México. Suas pesquisas permitem que se percebam aproximações com a história da Escola Normal de Osório, embora haja um distanciamento temporal. Lá, essas instituições surgiram ainda na década de 1920 e se expandiram pelo país nos anos de 1930 e 1940, ao passo que no Brasil, foram os anos de 1950 e 1960 os que mais demarcam a formação docente rural. A autora questiona as aprendizagens que

levaram consigo os/as estudantes das Escolas Normais Rurais nos anos de 1930 e 1940 e as experiências de professores e alunos das Normais Rurais no processo de formação de suas identidades. A partir do lema: “no pedagogismos, sino más inspiraciones de la vida. Las necesidades del pueblo son los fines de la educación!”, vê-se que a análise de Cerecedo leva a crer que foram semelhantes as condições de emergência, de objetivos e de finalidades do ensino normal rural no México e no Brasil. Assim como a Rural de Osório, no México, as escolas se localizavam em prédios já existentes, adaptados para instituições escolares. Da mesma forma, os programas curriculares eram distintos de outras escolas normais, afastando-se de um ensino meramente livresco e erudito. Além disso, cabe ressaltar a ascensão social e o acesso ao mundo do trabalho promovidos tanto pelas Escolas Normais Rurais do Brasil quanto do México. Nas palavras de Cerecedo:

... las Normales Rurales fueron una oportunidad para los campesinos, casi única, de acceder al sistema educativo más allá de los tres primeros años de la primaria, con una beca de manutención. Así mismo, las normales ofrecían una promesa: la incorporación de los estudiantes, incluso si no titulaban, como profesores de primaria, en ocasiones e condiciones privilegiadas o la obtención de una preparación y un certificado que les permitiría incorporarse al sector de servicios y ascender de status. (Ibid. p. 4)

Para a autora, as Normais Rurais, em seu país, sobreviveram sem apoio governamental, graças ao trabalho de professores/as e alunos/as. Aqui pode haver uma diferença em relação às Normais Rurais públicas do Rio Grande do Sul. Ainda que o Estado não investisse em termos ideais nas Escolas Normais Rurais, tendo em vista as condições rudimentares dos prédios, as dificuldades de hospedagem aos professores, há que se ressaltar que havia uma infra-estrutura mínima, alimentação adequada, oportunidade de acesso a muitas coisas a que, via de regra, os/as alunos/as não tinham em suas casas, como luz elétrica, água encanada, higiene, práticas de lazer, entre outras, sem falar da estrutura pedagógica propriamente dita. Evidentemente, o trabalho e a dedicação dos professores que cultivaram elos de afetividade com os alunos foi algo insubstituível, e as entrevistas indicam que tais aspectos eram maiores que os investimentos públicos.

Cerecedo acrescenta, ainda, que nos anos de 1940, houve um retrocesso educacional na formação normal rural no México, tendo em vista que, com o fim da co-educação, as escolas se separaram em instituições para meninos e outras para

as meninas. Ressalta a repressão a um discurso de teor mais socialista que até então predominava nas Normais Rurais mexicanas, bem como o combate à atuação política dos/das professores/as e alunos/as. Conclui que, entre os anos de 1920 e 1940, as Normais Rurais foram uma oportunidade quase única de ingressar no sistema educativo e ofereciam uma promessa: a incorporação dos/das estudantes como professores/as primários, ascendendo sua posição social e perdendo o caráter de formar pessoas especializadas para o meio rural.

Sem grandes investimentos, apostando muito mais no trabalho docente que em condições estruturais, criou-se a Escola Normal Rural de Osório. Localizada em um espaço estratégico do Rio Grande do Sul, agregou muitas pessoas que vinham de diferentes direções em busca de estudo e de trabalho. A escola que existia, então, foi inventada por pessoas atravessadas por discursos que apostavam no personagem “professor/a rural” como um elemento transformador da sociedade vigente.

3.4 PROFESSORES RURAIS: MISSÃO E FORMAÇÃO

O que lembramos do tempo vivido na escola? Que representações ficaram registradas na nossa memória acerca das instituições em que estudamos, do papel que os professores tiveram (ou não tiveram) em nossa formação? O que conseguimos recordar sobre as aulas, sobre os saberes difundidos?

O lembrar não se constitui em um ato soberano, individual e livre do contexto em questão. Sarmiento (2003) afirma que, especialmente nas instituições escolares, as memórias dos indivíduos que nelas convivem são marcadas pela intersecção dos discursos produzidos na época. Portanto, os discursos pedagógicos são muito fortes na construção das identidades de alunos e de professores.

Os sujeitos se produzem e são produzidos em uma determinada cultura, através dos discursos circulantes. O sujeito professor/a rural foi constituído por meio das inter-relações de diferentes discursos em circulação na sociedade brasileira. Os discursos produzidos revelam as representações que foram construídas sobre a profissão docente rural. Interessam, em especial, aquelas representações que se referem à Escola Normal Rural de Osório, em suas diferentes faces: impressões

acerca da escola, dos/das alunos/as e dos/das professores/as. As discursividades evidenciam as condições de produção de um magistério propriamente rural, particularmente considerando a formação pedagógica em escola pública.

Cada sujeito é sujeito de uma variedade de discursos possíveis, portanto, na escola, nem todas as pessoas foram igualmente interpeladas por todos os discursos circulantes (Pinto, 1989, p. 28). Alunos/as, professores/as, diretores, funcionários/as, são interpelados por mais de um discurso e, assim, se reconhecem como sujeito de alguns discursos, e não de outros, e com eles se identificam. Mesmo que haja discursos dominantes, por maior força que tenham, por si só não dão conta de construir uma racionalidade que dê sentido a toda trama de relações existentes no espaço educativo. Segundo Céli Pinto, “o reconhecimento da multiplicidade de discursos é o reconhecimento da multiplicidade de lógicas no interior da sociedade, em outras palavras, da complexidade do social” (Ibid., p. 30).

A Rural era uma instituição de formação docente, inserida em um tempo: os anos de 1950 e de 1960 no Brasil. Como escola, era um espaço em que se difundiam e se sustentavam discursos. Quando alunos/as e professores/as se identificam com os temas circulantes na instituição, eles se tornam assujeitados/as a esses discursos, seja por um processo de adesão ou de identificação, e começam a se reconhecer e, paralelamente, a se constituir como sujeitos. Segundo Pinto (Ibid., p. 36), um discurso só tem capacidade de exercer poder quando consegue e tem capacidade de responder a demandas, de se inserir no conjunto de significados da sociedade, definindo posições e lugares dos sujeitos, até porque sabemos que a capacidade de um discurso de exercer um poder, de permanecer, é sempre provisória, precisa sempre estar se reinventando para se adaptar a novos contextos sociais.

A Escola Normal Rural de Osório estava inserida em um contexto político, econômico, social e educacional, em que se insistia na valorização da profissão de professor/a, na necessidade de lideranças para o meio rural, enfim, na exaltação da educação como uma espécie de “redenção” ou de “salvação” frente aos problemas enfrentados pelo país. Tais enunciados eram difundidos para todos/as os/as cidadãos/ãs, particularmente para docentes e discentes. José, aluno da Rural na década de 1960, em sua entrevista²⁷, conta que costumava ouvir pelo rádio, às sextas-feiras, a fala de Brizola, então governador do Estado, e este dizia: “Vão

²⁷ Entrevista em janeiro de 2005.

estudar, têm escolas rurais, o pobre não pode pagar, vai lá e tem comida..”. Vê-se que o discurso reforçava o alcance social do magistério, e quem lecionava no meio rural ascendia a um posição de maior destaque ainda, porque, além de educador/a das crianças, deveria constituir-se em alguém com capacidade de orientar e de conduzir a comunidade a administrar as adversidades próprias da vida rural.

No decorrer da pesquisa, foram muitos os momentos das entrevistas em que se percebeu o significado e a força desse discurso, expresso nas falas das pessoas, nas lembranças exaltadoras do passado vivido. Foram comuns as narrativas que ressaltaram a posição de destaque que assumiam ao chegarem nas comunidades como professores/as rurais. Mesmo sendo muito jovens, eles e elas se orgulham ao narrar que eram respeitados por todos/as, demandados para aconselhamentos, e atribuem a capacidade de enfrentamento a situações adversas graças ao preparo pedagógico proporcionado pela escola que lhes permitia o exercício da liderança nas localidades interioranas do Rio Grande do Sul, nas quais iam lecionar.

Para dar conta de responder à problemática desta pesquisa, ou seja, para investigar como os sujeitos hoje rememoram suas vivências em uma experiência educativa singular de formação docente, entende-se a necessidade de compreender melhor como se produziu a profissão docente rural, pelo que sistematicamente foi dito a seu respeito, nas décadas de 1950 e 1960. Para tanto, considerou-se relevante a análise dos discursos que circularam na época e que tinham o objetivo de interpelar o professorado rural, buscando perceber em que medida tais discursos subjetivavam esses/essas professores/as, o modo como pensavam, agiam e se expressavam nos espaços de construção da profissão docente rural.

Os discursos sobre o magistério rural tiveram um lugar de destaque na imprensa pedagógica, especialmente nos Boletins de Educação Rural, editados pela Secretaria de Educação e Cultura e pela Superintendência do Ensino Rural.²⁸ O objetivo desses Boletins era atingir o professorado rural por meio de uma publicação em formato de “revista”, semelhante à Revista do Ensino, também em circulação naquele momento, constituindo-se em instrumento do Governo do Estado do Rio Grande do Sul para a divulgação dos investimentos que realizava

²⁸ Não se sabe a periodicidade desses boletins. Foram consultados os anos de 1954, 1956 e 1957. Esses Boletins se encontram disponíveis para consulta no Centro de Documentação da Secretaria de Educação e Cultura.

atinentes à educação rural. Cabe ressaltar que a pesquisa não está interessada na análise dos Boletins em si, mas interessa, isto sim, investigar a circulação dos enunciados sobre o professor rural e sobre a Escola de Osório pela leitura desses materiais difundidos pela imprensa pedagógica nos anos de 1950.

Os Boletins contemplavam artigos teóricos sobre o ensino rural, notícias das escolas rurais e das escolas normais rurais, textos escritos pelos/as próprios/as professores/as rurais, notas de eventos sociais, relatos de formaturas, aspectos da legislação, sugestões de planos de aulas, registros de promoções, remoções, nomeações de professores/as, solicitações ao poder público referentes a questões legais. Também incluíam notícias dos cursos intensivos de férias, prestação de contas dos materiais que cada escola rural recebia do Estado, inauguração de prédios, correspondências mantidas entre a Superintendência do Ensino Rural e a Secretaria de Educação e Cultura e vice-versa, entre outros. Parece que a intenção da Superintendência era a de produzir um material que permitisse ao/à leitor/a tomar conhecimento sobre o que era considerado relevante no ensino rural e, evidentemente, fazer uma publicização das iniciativas estatais em prol deste ensino. Segundo os editoriais dos Boletins consultados, vê-se que surgiram diante da necessidade de integrar os/as docentes rurais espalhados pelo Estado e de promover uma identificação destes com os discursos educacionais produzidos por meio de diferentes textos. Além de referencial para planejamento de aulas, para informação sobre o que acontecia no Estado em termos do ensino rural, os Boletins se apresentavam como instrumentos agregadores, vindo em auxílio dos/das professores/as que, muitas vezes, trabalhavam sozinhos/as, isolados/as e afastados/as dos centros urbanos.

Conclui-se que os Boletins Rurais precisavam, insistentemente, construir uma ligação entre os/as professores/as, por meio de diferentes formas, por vezes mais teóricas, em outros momentos empíricas, ora trazendo artigos de autores renomados da educação, ora oportunizando o direito à palavra a um/uma professor/a anônimo/a. E, assim, o sujeito professor rural experimentava um processo de identificação e de adesão aos discursos difundidos pelos Boletins. Os Boletins procuravam atender as necessidades do professor, por meio de informações úteis à profissão, contemplando, também seus desejos, suas expectativas, traduzidos nas palavras da Revista. Assim, qualquer professor/a ou o/a aluno/a da uma Escola Normal Rural poderia enviar textos para o Boletim e, por

meio dele, teria acesso à leitura de artigos de pessoas conhecidas, conheceria seus direitos legais, poderia encontrar seu nome e o de seus colegas em fotografias ou nos relatos das formaturas, identificaria notícias de sua escola...

A seguir, apresenta-se a capa de um dos Boletins consultados:

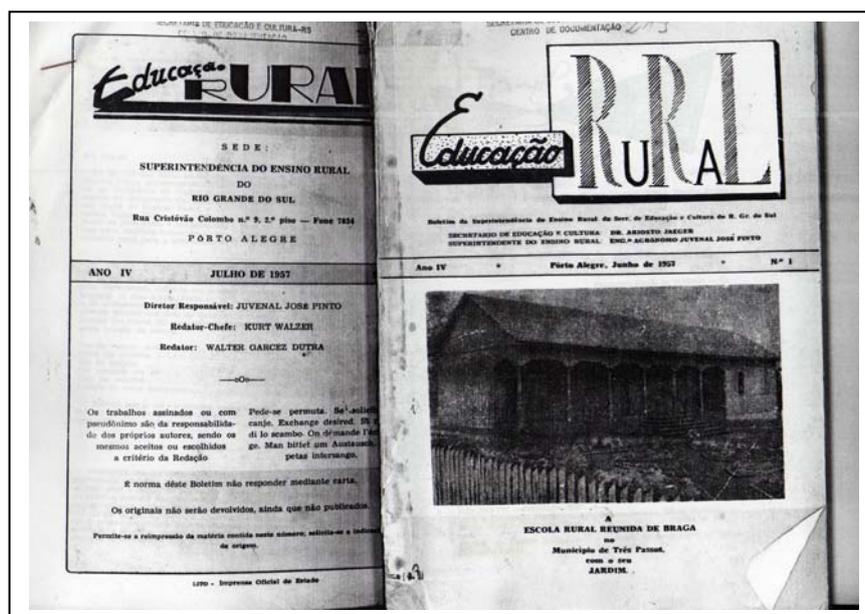


Figura n.18: Capa de um Boletim Rural

Fonte: Boletim de Educação Rural, ano 1957. Centro de Documentação da Secretaria de Educação e Cultura

O fato de ter encontrado apenas três exemplares dos Boletins de Educação Rural, embora contendo cada um deles muitas informações, não possibilita uma análise mais apurada sobre a sua periodicidade, nem mesmo afirmar a época exata em que esteve em circulação pelo Estado. Entretanto, o Boletim de 1956 sinaliza alguns indicadores das tendências previstas para as próximas edições da revista:

É desejo desta Superintendência publicar o Boletim inicialmente de três em três meses com absoluta regularidade. O secretário apoiou todos os esforços neste sentido visando a edição mensal deste periódico. Enorme e significativa é a tarefa do Boletim. Deve levar em forma de circulares e artigos o pensamento orientador da Superintendência de Educação Rural aos professores rurais que labutam abnegadamente nos mais inacessíveis recantos da “hinterlândia” gaúcha; deve unir a classe dos professores rurais em torno do seu ideal, que é a formação e valorização do futuro homem de nossos campos; e deve ser, em relação aos outros

Estados da nossa querida pátria, a tribuna e expressão positiva da nossa capacidade na solução do magno problema rural no setor pedagógico. (Boletim de Educação Rural, 1956, p. 160, 161)

O público-alvo dos Boletins eram os/as professores/as rurais, e que, em um mesmo processo, surgiram como dispositivo de produção desse sujeito professor/a rural. Segundo Pinto, "... o momento inicial de um discurso coincide obrigatoriamente com o momento inicial do sujeito" (op. cit. p. 27).

Os/as professores/as rurais viviam espalhados pelo interior do Estado, daí porque era imperioso um elemento que os aproximasse, que oferecesse leituras adequadas à realidade educacional rural. Enfim, era importante a criação de um instrumento de leitura que estimulasse os professores a não abandonarem a profissão, a enfrentarem os infortúnios, diante das prováveis dificuldades próprias da docência no meio rural. Os Boletins almejavam, portanto, promover uma maior integração entre os/as professores/as rurais e insistiam na missão evangelizadora de que se revestia o magistério rural. Daí que eram marcados pela extrema valorização do sentido apostólico da profissão.

Eram muitas as seções que compunham cada Boletim, dentre as quais, destacam-se: "Notas Sociais", com notícias de casamentos de professores/as e funcionários/as da Superintendência, aposentadorias, aniversários; "As Escolas Normais Rurais", secção com informações dos diversos estabelecimentos de ensino, públicos ou privados; secção "Atos administrativos e Verbas", informando os nomes dos professores contratados, solicitação de mobiliário para as escolas; "Artigos, informações, diversos" e " Problemas e aspectos da ambiência rural", em que aparecem textos teóricos de educadores renomados do país; " Bibliografia", com sugestões de livros para compor as bibliotecas das escolas; " Páginas escolhidas" , com textos de autoria de professores/as rurais; "Cartas", "História da educação", com textos de educadores renomados do passado; "Higiene Escolar", propondo atividades para o/a professor desenvolver a higiene em sua escola; "Educação Física e recreação", com sugestões variadas de atividades, "Matéria do ensino primário", com planos de aula sobre diferentes temas; "Psicologia", oferecendo leituras das novas tendências da Psicologia Escolar; "Humorismo", com pequenas anedotas; " Didática", " Grêmios para menores" , " Vida rural" , " Língua vernácula", "Decretos, Editais, leis" , "Calendário Agrícola", "Defesa sanitária dos vegetais e animais", "Sociologia educacional" e, por fim, a secção " Pílulas",

apresentando pensamentos e pequenas curiosidades de cultura geral. Além de tudo isso, cada Boletim apresentava uma quantidade considerável de fotos de escolas rurais e de seus/suas alunos/as e professores/as. Além disso, foram identificados vários documentos, como notícias a respeito das atividades desenvolvidas pelas escolas rurais, comentários sobre as festividades, apresentação de currículos, reportagens sobre as formaturas de cada escola normal rural, e um espaço para os professores apresentarem seus pensamentos acerca de diferentes questões, desde manifestações de parabenização à Secretaria de Educação pela iniciativa de divulgação de tais materiais, até depoimentos reveladores das ansiedades e angústias vividas no meio rural. De um modo geral, os textos publicados colaboram, direta ou indiretamente, para a formação da identidade docente rural, pois defendem o seu papel como os grandes responsáveis pelo sucesso do trabalho escolar. É de se notar a extensão de cada Boletim, sendo o de 1957, por exemplo, composto de 374 páginas.

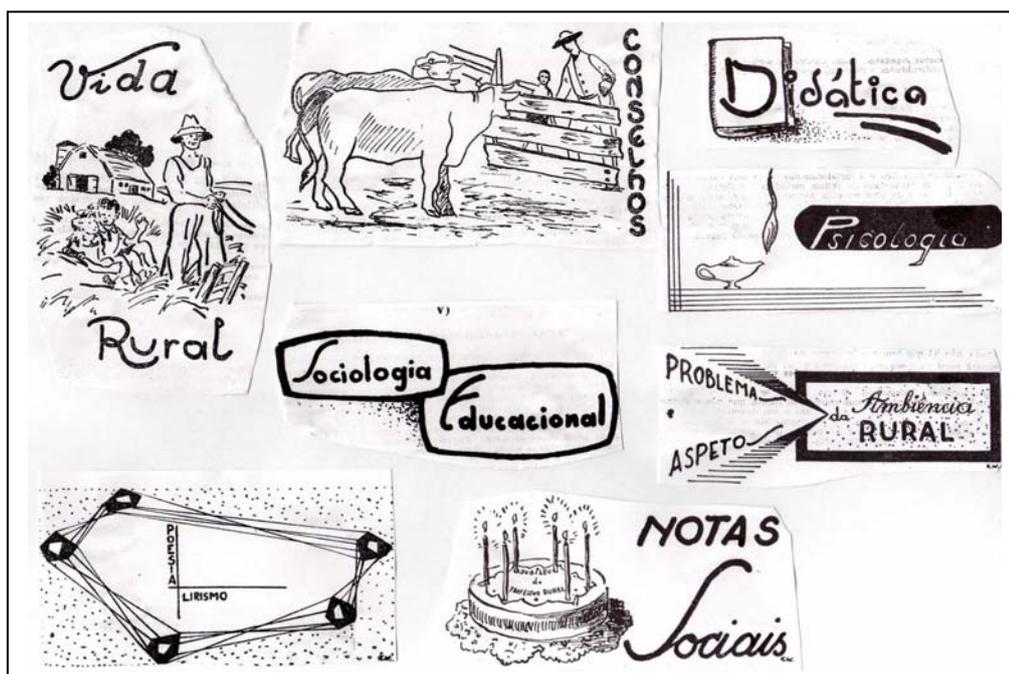


Figura n.19: Exemplos de títulos das seções do Boletim de Educação Rural.

Fonte: Boletim de Educação Rural, ano 1957.

Um aspecto curioso indica a abrangência dos Boletins. O Superintendente do Ensino Rural, Juvenal Pinto, enviou exemplares dos Boletins a Érico Veríssimo que, na época, vivia em Washington. O escritor respondeu ao Superintendente,

por meio de uma carta, reconhecendo a importância desses periódicos e da educação rural propriamente dita como soluções para os problemas agrários que já se manifestavam no Brasil. A carta é publicada pelo Boletim, estratégia explícita de legitimação.

Meu caro Juvenal

Examinei com o maior cuidado e interesse os números de "Educação Rural" que tiveste a gentileza de me oferecer. A publicação é utilíssima. Sempre me preocupou o problema da educação das nossas populações rurais. Essa migração para as cidades, em nosso país, tem de parar se não quisermos contribuir para a formação dum monstro com cabeça de gigante e corpo de feto. Mas, por outro lado, como obrigar que nossos compatriotas fiquem no campo se não lhes damos escolas, assistência médica, meios para trabalhar a terra e viver como seres humanos? Sou um entusiasta da indústria e sei o que uma indústria desenvolvida pode fazer em prol da elevação de nosso nível de vida. Mas a indústria sem a base indispensável da agricultura é como um castelo construído sobre a areia(...)

Felicito-te pelo que tens feito em prol da educação rural, e espero que teu esforço seja compreendido, apreciado e imitado.

(Boletim de Educação Rural, 1956, p. 178)

Emblematicamente, alguns artigos dos Boletins, dos anos de 1954, 1956 e 1957, são, em especial, expressivos dos enunciados postos em circulação e que, pelo que afirmavam, se puseram a produzir o sujeito professor/a rural. São de diferentes autorias, seja de educadores, seja de políticos do país. Lado a lado com as referências identificadas sobre a Escola Normal Rural de Osório e seu papel na formação docente do Rio Grande do Sul, constituíram um *corpus* discursivo fundamental para a compreensão das narrativas de memórias da pesquisa.

Em relação especificamente à Escola Normal Rural de Osório, encontram-se notícias completas das formaturas das duas primeiras turmas (1955 e 1956), contendo os discursos integrais dos homenageados e relatos descritivos das cerimônias. Também foram identificados textos de autoria de professores da escola, especialmente de Luiz José Fin, que, além de professor da Escola Normal Rural de Osório, era orientador do ensino rural e chegou, mais tarde, a ocupar o cargo de Superintendente do Ensino Rural. Fin foi escolhido pela Superintendência para conduzir os rumos iniciais da instituição, sendo responsável pela escolha dos/das outros/as docentes que trabalharam na escola. Há, ainda, notícias de eventos promovidos pela Rural, como as atividades do centro de tradições gaúchas, do grêmio estudantil, desfiles cívicos, esportes... Quanto às informações

legais, aparecem as nomeações dos professores, notícias da Superintendência referentes à escola, entre outros.

Nos artigos selecionados, os temas em evidência podem ser agrupados em dois momentos. Inicialmente, serão analisados os artigos que abordam os discursos acerca do ensino e da docência rural, em termos gerais. Logo após, o foco da análise será direcionado para os artigos dos Boletins que, de alguma forma, fazem referência específica à Escola Normal Rural de Osório. Portanto, os artigos estão selecionados em dois eixos discursivos: primeiramente, artigos identificados com a missão do professor rural e, em seguida, artigos especificamente relacionados à formação do professor rural da Escola Normal Rural de Osório.

Os artigos permitem analisar a preocupação com certa “modelagem” do professor rural. É importante ponderar que os discursos defendidos, em tese, dirigem-se tanto aos educadores que trabalhavam em zonas urbanas, quanto àqueles que viviam nas zonas rurais. Não obstante, nota-se que há uma intenção de se atribuir maiores responsabilidades ao magistério rural. De um modo geral, os artigos promovem a construção do discurso do professor rural como um “agente transformador do meio rural”, ou seja, o professor era aquele que, com seu trabalho, seu empenho e sua liderança conseguiria “recuperar o atraso das populações campesinas.”

Destaca-se o artigo de autoria da professora Alzira Magalhães, da Escola Isolada da Fazenda Terra Dutra, município de Guaíba, Rio Grande do Sul. Aparece em um dos boletins do ano de 1954, na seção “Problemas e Aspectos da Ambiência Rural”. A seguir, é transcrito em sua íntegra.

O MAIOR MAL
Escreve uma Professora Rural
(Especial para o Boletim “Educação Rural”)

Tenho lido sempre com vivo interesse os artigos publicados referentes à zona rural, ao ensino da mesma, pois que, nascida e morando sempre na campanha, me sinto unida a ela, como fazendo parte de seu todo! (...)

Professora rural há quinze anos, tenho bastante experiência em minha profissão e, cada vez mais, sinto o ardor de melhorar o ambiente, de ensinar e de ver compensados meus esforços feitos em benefício de nosso povo, de nossa gente, desta Pátria tão grande e que tanto ainda espera de nós!

A professora rural não pode limitar-se ao domínio das letras, sua missão vai além! Tem de influenciar no moral, na saúde e, para melhor dizer, na própria civilização do meio que lhe é confiado!

Na zona rural, o povo é muito bom, tem a alma simples, despida quase de maldade; vive, porém, sem saber por que, nas trevas da ignorância. E é este o juramento O MAIOR MAL, a grande dificuldade que o mestre encontra nesta zona ao organizar uma escola, ao difundir o ensino moderno, o progresso que avança e que, assim sendo, mais revolta a ignorância, o primitivismo desse povo.

A professora rural não deve ser apenas a professora da zona onde se encontra; ela tem forçosamente de ser ainda a conselheira das famílias, cujos filhos lhe são confiados, tem de ser uma boa amiga que lhes aponte suavemente os erros, mostrando-lhes, com carinho e superioridade os novos horizontes que se descortinam a estas gerações e às vindouras e que tal contribuirá para o conforto, para o descanso na velhice dos que já tanto se esforçaram e trabalharam nesta mesma terra. Tem ela de lhes ensinar medidas higiênicas referentes à educação, ao asseio pessoal, aos medicamentos a serem usados, tem mesmo de servir-lhes algumas vezes de enfermeira, dando-lhes o exemplo, para que conheçam a necessidade de melhor saúde. (Boletim de Educação Rural, 1954, p.166-167)

A linguagem utilizada pela autora expressa os discursos educacionais que se afirmavam na sociedade brasileira. O texto revela uma forte identidade da professora com a realidade rural e todos os seus problemas. Demonstra a presença dos discursos vigentes que atribuíam diferentes papéis ao professor, em relação à comunidade a qual estava ligado e, assim, conclama os leitores a refletirem sobre os propósitos da educação rural. Este poder de verdade é reforçado, pois se trata de um texto escrito não por teóricos, políticos ou grandes pedagogos, mas, sim, por uma professora que trabalha em uma escola isolada, ou seja, há a intenção de que os leitores logo se identifiquem com tal discurso, afinal, quem escreve está muito próximo, conhece de perto a realidade do ensino rural. Escrito na primeira pessoa do singular, o texto adquire um caráter de depoimento e expressa uma relação de identidade entre a autora, a profissão e a região rural em que vive: "(...) Nascida e morando sempre na campanha, me sinto unida a ela, como fazendo parte de seu todo... Sinto o ardor de melhorar o ambiente, de ensinar (...)". Além disso, o uso dos verbos dever e poder, por vezes acompanhados do advérbio de negação - não - indicam um disciplinamento da profissão docente.

O texto também anuncia a "missão ilimitada", como significado inerente ao trabalho dos professores rurais. Porém, o uso dessa expressão não esclarece quais seriam as suas atribuições, embora sugira aproximações entre elas e aquelas dos missionários ou sacerdotes, ou seja, identifica o professor como alguém que deveria realizar seu dever com sacrifícios e renúncias, contribuindo, assim, para o crescimento e desenvolvimento do país.

Conselheiro, bom amigo, enfermeiro, conhecedor de práticas agrícolas e higiênicas eram algumas das funções esperadas do professor rural, além, é claro, de suas atividades pedagógicas junto aos alunos, que, por sinal, são pouco evidenciadas. A professora Alzira utiliza expressões como “marcha para o progresso” e “civilização mais adiantada”, que expressam um enunciado corrente, afirmando que a educação conduziria o Brasil a um maior desenvolvimento.

A representação sobre a cultura local aparece nas palavras de que se vale para referir-se às populações rurais, tais como “ignorância e primitivismo desse povo”, demonstrando acreditar na responsabilidade do professor em lutar por mudanças no meio rural. Não há comentários sobre as dificuldades enfrentadas nas escolas rurais, como as condições de trabalho e de habitação, sabendo-se dos inúmeros obstáculos que esperavam os professores quando estes dirigiam-se às comunidades rurais para lecionarem.

Outro artigo de destaque está publicado no Boletim de 1956, cujo título “A escola rural como agente civilizador”, de autoria de Amaral Fontoura, concebe a educação rural como um instrumento que deve aproximar o aluno dos parâmetros da civilização. Prevalece um tom ufanista do discurso, em que valoriza os aspectos da vida na cidade, ou seja, segundo o autor, o princípio da simplicidade e da rusticidade do homem do campo deveria ser banido em favor de uma educação assentada nos referenciais de civilidade, de progresso e de modernidade, presentes na cidade.

A escola é tudo no campo... tem que ter uma função nitidamente econômica, tem que abrir novos rumos ao progresso econômico do campo.

A escola rural tem de ser, assim, **a sentinela avançada do progresso** na roça, tem que desempenhar o papel de traço de união entre a cidade e o campo, trazendo ao conhecimento deste os progressos daquela. A escola rural precisa ensinar ao seu meio as técnicas novas de trabalho, as formas novas de vida. E “se a escola deseja introduzir na vida da comunidade novos tipos de instituições e organização do trabalho, cumpre-lhe incorporar à sua própria estrutura tais inovações, e nela iniciar os seus alunos, para que estes se tornem capazes de reproduzi-las, mais tarde, no meio social mais amplo que ingressarão.

Numa palavra: à escola rural cabe a função relevantíssima de se manter em contato permanente com a “civilização em mudança”, da cidade, assimilá-la no que for útil e disseminá-la pelo campo, em tudo quanto for compatível e proveitoso para o progresso deste.” (Boletim de Educação Rural, 1956, p. 74, grifos originais)

O autor se justifica, expondo que não propõe uma simples transposição dos elementos culturais da cidade para o campo, mas, sim, uma adaptação daqueles aspectos em que o urbano apresenta vantagens sobre o rural.

Na perspectiva do autor, a escola rural não deve permanecer isolada, mas elaborar seu currículo procurando aproximar os alunos de uma realidade mais direcionada para aquilo que é tido como o “civilizado”. Assim, a escola, para Amaral Fontoura, precisa constituir-se enquanto “uma ponte” que permite o contato entre os meios rural e urbano:

Compreenda-se bem: não desejamos transformar a roça em cidade, não pretendemos vestir o campônio de smoking, nem ensinar a sua mulher as últimas criações da moda. Não. O que afirmamos é a necessidade das populações do interior tomarem conhecimento e aproveitarem as **coisas boas** da cidade, que à escola caberá selecionar e difundir. (Ibid.,1956, p. 75, grifos originais)

Em um artigo do Boletim de 1957, o professor Lourenço Correa dos Santos exalta o trabalho do professor rural no sentido, responsável pela formação para o progresso das populações campesinas, tanto das crianças, quanto dos mais velhos. Enfatiza o papel do professor como líder, condutor e exemplo a ser seguido nas comunidades. Aproxima a profissão de um sentido missionário, apostólico, como um dever patriótico, valorizando o “amor à terra”

O professor rural é como o Saber e o Trabalho para a vida. O Saber não é somente saber, para dizer que sabe. É preciso saber, para ver se de fato sabe.

Trabalho, não é somente trabalhar para dizer que trabalha. É preciso saber trabalhar, para aproveitar, haver Progresso e Honestidade.

A Vida depende de uma vida, e essa vida depende de saber viver. E esse viver depende de nós mesmos.

Do professor rural é que depende a vida das criancinhas do campo, também dos futuros homens trabalhadores do campo. O professor rural será o responsável pela nova geração da Zona Rural. Ele será o exemplo vivo do defensor da lavoura.

Ao professor rural cabe o direito, o dever de proporcionar, ampliar, dirigir e inculcar na criança o “Amor à Terra” .

Incentivando, orientando, com pontos básicos, que da terra é que depende em grande parte a nossa vida. É da terra que é extraído quantidades e qualidades

vitais para nossa manutenção cotidiana.

E é da terra, da lavoura, que depende a vida da cidade.

O Professor Rural que não fizer assim não será o verdadeiro “líder”, cumpridor de sua missão rural e unificador das mais altas virtudes, que é preparar e dirigir o destino da criança para a nova era. E essa modificação seja estritamente no cumprimento do seu dever, que é guiar o aluno no sentido de que ele “Aprenda a Aprender”. (Boletim de Educação Rural, 1957, p. 249, grifos meus)

Outro artigo relevante é o de Luiz José Fin, professor da Escola Normal Rural de Osório e funcionário da Superintendência de Ensino Rural, e se intitula “A Escola Normal Rural como fator cultural nas comunidades rurícolas”. É elucidativo na proposição de soluções precisas aos problemas do meio rural, como nos exemplos destacados nos artigos anteriores. Propõe, talvez como única ou a melhor alternativa para solucionar os problemas rurais, a construção e o investimento em instituições específicas para a formação docente rural:

Para que haja um progresso real e total, para que os grupos humanos e os indivíduos atinjam estados mais elevados de perfeição, é necessário uma ascensão correlata, simultânea do desenvolvimento cultural e do progresso material. Porém, em nosso meio rural, sucedeu que houve um retardamento cultural e os indivíduos quase inconscientemente ficaram absorvidos na velocidade do progresso material...

Concluimos que o problema básico do homem e dos grupos rurais é um problema de cultura. Mas como a cultura não se transmite automaticamente, não é hereditária, ela é transmitida pela educação assistemática ou sistemática, há necessidade de órgãos específicos para essa transmissão. Assistemática, em geral é feita pelo grupo social, porém sendo a cultura do grupo deficiente e caracteristicamente tradicionalista, deve-se dar a máxima importância à educação sistemática, realizada pela escola. Daí a importância indiscutível das Escolas Normais Rurais nas zonas rurais e, ao mesmo tempo, a missão da escola rural que é de ser portadora e renovadora da cultura dos rurícolas. (Boletim de Educação Rural, 1956, p. 268)

O autor idealiza um estado de perfeição para o meio rural e, para tanto, explica que o progresso só virá a partir do desenvolvimento cultural. Entretanto, em seu artigo, acaba por desmerecer a cultura original das populações campesinas, ao defini-la como “deficiente”. Então, reitera a importância das instituições de formação normal rural, com o objetivo de desenvolver as potencialidades dos futuros docentes que terão a “missão” de trabalharem junto às comunidades interioranas.

As análises desse quatro artigos tiveram a intenção de explicitar o modo como os discursos circulavam entre os docentes rurais. Os Boletins possibilitaram a difusão de enunciados discursivos que, sistematicamente, e insidiosamente, produziram uma verdade sobre o professor rural e sua responsabilidade de ser um missionário no meio rural. Certamente, não é por acaso que, nos Boletins, nas secções destinadas a depoimentos, freqüentemente aparecem textos de professoras rurais primárias exaltando e dignificando o magistério rural. Também não é por acaso que dificilmente se encontram artigos que tratem especificamente das inúmeras dificuldades enfrentadas nas escolas rurais. A escolarização era percebida como o meio necessário para alcançar o desenvolvimento nos meios rurais e para tirar as populações de um estado de ignorância. O professor era identificado como o agente deste processo. Os Boletins reiteravam sistematicamente o significado do trabalho do professor rural. Condutor, líder, o professor era visto como o grande propulsor da busca por melhorias no meio rural. Por fim, além da pretensão de padronizar o ensino rural no Estado, é provável que os Boletins de Educação Rural também objetivassem suprir uma grave lacuna no que se refere à formação do magistério rural, uma vez que se sabe que havia um número reduzido de instituições públicas de formação docente rural.

A Escola Normal Rural de Osório foi objeto de divulgação nos três boletins analisados. Pode-se afirmar que, entre as várias reportagens referentes às outras instituições de formação docente rural, preponderam os relatos de fatos que aconteciam em Osório. Nem mesmo a Escola Normal Rural de Santa Cruz do Sul, que também era pública, aparece tão freqüentemente nas páginas desses periódicos, o que sinaliza para o papel proeminente da Rural de Osório.

Entre os temas recorrentes noticiados nos Boletins acerca da Escola Normal Rural de Osório, destaca-se como constante a construção de um disciplinamento ético da profissão de professor rural, por meio de discursos que insistem no caráter missionário da profissão. O futuro professor rural deveria acostumar-se às renúncias e aos sacrifícios cotidianos para melhor desempenhar seu papel junto às comunidades interioranas. Ou seja, o magistério rural deveria aproximar-se de um apostolado, em que não há espaço para o conforto, o consumo e o bem-estar. Assim, por meio dos Boletins, consolidava-se a legitimidade da formação desenvolvida na Escola Normal Rural de Osório, coerente aos discursos que moldavam a profissão docente rural.

Neste sentido, o Boletim de 1954 relata uma viagem de inspeção do Superintendente do Ensino Rural, Juvenal José Pinto, à Escola de Osório e suas solicitações ao Secretário de Educação e Cultura. O Superintendente alerta para uma série de dificuldades enfrentadas pela escola e pede soluções, ao menos provisórias. Em suas palavras, estas serviriam “para atenuar as amarguras presentes”. Tais solicitações consistiam em:

Quatro residências, de madeira, para pessoal da administração;
Um dormitório coletivo de madeira para 100 alunos;
Uma escola primária rural de madeira com 2 salas de aula; (Boletim de Educação Rural, 1954, p. 58)

É importante lembrar que, em 1954, a escola existia há dois anos, já havia três turmas, formadas por aqueles/as que ingressaram em 1952, em 1953 e em 1954, com um total aproximado de 150 alunos/as, além de professores/as e de funcionários/as. Portanto, a adaptação inicial da infra-estrutura da antiga Estação Experimental de Agricultura certamente não atendia mais às novas necessidades e demandas provocadas pela ampliação da instituição. Contudo, nos pedidos do Superintendente, nota-se certa preocupação em não demonstrar exageros, em poupar o dinheiro público, solicitando o mínimo necessário para o funcionamento da escola. Veja-se que ainda não se mencionava a construção de um prédio de alvenaria para a mesma, sendo as instalações de madeira consideradas suficientes. Além disso, a inspeção indica que os/as alunos/as da primeira turma já estavam em tempo de praticar os conhecimentos didáticos, embora ainda não estivesse instalada escola primária, fundamental para o exercício do magistério.

Neste sentido, é muito interessante o artigo do professor Roberto Moreira, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) ao relatar sua visita às duas escolas normais públicas do Rio Grande do Sul, a de Osório e a de Santa Cruz do Sul. Elogia o Estado por sua capacidade de enfrentamento das situações adversas, especialmente as deficiências em matéria da educação rural.

Há um élan renovador que se manifesta, quer nos professores, quer nos administradores; há convicção nos ideais e atitude experimental nas atividades e soluções encaminhadas. Onde mais nítida se torna tal atitude é no setor do ensino rural, uma experiência em início, sem grandes alardes, sem obra de fachada, mas, por isso mesmo, porque simples e ativa, capaz de vir a ser um trabalho modelar no Brasil.

Visitamos **as duas escolas normais rurais oficiais, a de Osório e a de Santa Cruz**. Não encontramos prédios espetaculares, nem instalações magníficas; tudo muito modesto, produto de adaptações ainda não completadas, com vários problemas a resolver, mas já perfeitamente funcional.

Se a Superintendência do Ensino Rural pretendesse alojar seus futuros professores desde logo em prédios iguais aos urbanos, aos melhores de Porto Alegre, estaria, provavelmente, não formando professores rurais, mas educando um grupo de moças e rapazes para deixarem a zona rural e virem trabalhar na cidade.

Como se está fazendo, é realizada uma educação funcional, porque há integridade na vida da escola, de modo que os alunos também contribuem com seu trabalho bem dirigido pelos professores para a solução de problemas, conquistando, assim, um conforto relativo e compatível com as atividades rurais. O conforto e o bem-estar não é algo que se dê ou que se obtenha de graça; deve ser conquistado, é sempre produto de esforço e de trabalho.

Temos a impressão de que se a obra de ensino rural, iniciada no RS, com as características atuais, for levada adiante, não apenas com espírito quantitativo, mas sobretudo progressivamente há de operar esse milagre da transformação de uma velha mentalidade. (Boletim de Educação Rural, 1954, p. 126, grifos meus)

A caracterização do/da professor/a rural é expressiva nas palavras do autor, que defende a modéstia para fixar o professor rural e não acostumá-lo mal com o conforto. Justifica a precariedade estrutural da escola e os seus problemas como algo condizente com a profissão escolhida pelos/as alunos/as, diante de sua condição social. É como se o acesso ao conforto os/as afastasse do seu dever de docentes rurais, tendo em vista as adversidades de toda a ordem que têm de enfrentar em sua vida profissional. O discurso do apostolado reitera a necessidade do/da futuro/a professor/a se conformar, se resignar e aceitar viver em condições modestas, pois, na sua visão, somente assim conseguiria compreender o significado do magistério rural, e resistir às dificuldades do exercício da profissão nas localidades interioranas, sem abandoná-las para ir às cidades. Entretanto, Moreira adverte que lhe parecem imprescindíveis novas construções, como uma escola anexa para a prática do ensino primário, mais alojamentos e salas de aula. Como sugestão, propõe que tudo se faça em madeira, com as economias próprias da escola, chamando a atenção que não há necessidade em se pensar em “algo perfeito, completo e bonito”. Por fim, diz que não se deve temer os prédios de madeira, “ou ter vergonha deles”, equiparando-os aos de tijolos, desde que observados os critérios de higiene. Lembra que nos Estados Unidos e Escandinávia a predominância é de prédios de madeira, pois, segundo suas palavras, os artistas de cinema e capitalistas possuem residências de verão com este material.

Com relação ao trabalho dos/das futuros/as professores/as rurais, há um artigo no Boletim de 1956, intitulado “Medidas para garantir a manutenção de quadros completos do magistério rural” (p.80), em que o Superintendente do Ensino Rural, João Pedro dos Santos, solicita ao Secretário de Educação a criação de 300 cargos para os professores formados, como professores/as rurais contratados para o próximo ano. A preocupação do Superintendente se deve ao fato de que, no final daquele ano concluiriam o curso normal rural, nas duas escolas, a primeira turma de formandos, além dos alunos/as das outras escolas normais rurais confessionais. A justificativa da criação dos cargos é esclarecida no sentido de que, se assim não o fosse, os formandos poderiam buscar outras profissões e todo o investimento público com sua formação teria sido em vão.

Neste mesmo ano de 1956, o Boletim anuncia a visita, em junho de 1955, do Secretário da Educação, Liberato Salzano Vieira da Cunha, ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e informa aos leitores os acordos firmados entre o Instituto e a Secretaria para a construção dos prédios escolares rurais. Nota-se que já se previa a possibilidade de estabelecer um acordo com a União para a construção definitiva das Escolas Normais Rurais de Santa Cruz e Osório, para as quais, segundo o artigo, existiam projetos elaborados. Alertava-se para a necessidade de auxílio federal a essas construções, diante da impossibilidade do Estado em construí-las. O Boletim apontava para a relevância deste acordo, tendo em vista a precariedade dos prédios em que funcionavam tanto a Escola de Osório quanto a de Santa Cruz do Sul. Assim, de forma ambígua, ora as dificuldades eram sinalizadas por suas implicações pedagógicas, ora a precariedade das instalações era indicada como ‘virtude’ educativa do processo de formação docente rural. Como “virtude”, enuncia um dos significados fundamentais associados à profissão.

Todavia, os problemas relacionados à Rural de Osório continuavam a ser apontados na seção “Atos administrativos” do Boletim de 1957. Ali aparece uma solicitação de verbas do professor Luiz José Fin, enquanto orientador do ensino rural, dirigida à Superintendência do Ensino Rural, para melhorar as instalações de Educação Física nas duas escolas normais rurais públicas do Estado. Entretanto, Fin, considerando que trabalhava em Osório, dirige seu pedido mais especificamente à escola deste município, valendo-se desses argumentos:

Se a Superintendência distribuir a verba disponível de Cr\$ 50.000,00 (material permanente) entre as duas escolas, é certo que nenhuma delas poderá ficar razoavelmente aparelhada.

Parece conveniente, pois, sua distribuição a uma apenas e, no caso, à E. N. Rural de Osório, devido a fatores vários, tais como a colaboração espontânea de particulares, do Instituto do Alcool e da Prefeitura de Osório. (Boletim de Educação Rural, 1957, p. 67)

Mais uma vez, observa-se que as verbas públicas da Superintendência do Ensino Rural não atendiam as necessidades do ensino normal rural no Estado e, pela leitura da solicitação, entende-se que, mesmo que aquela importância em dinheiro fosse repassada para a Escola Normal Rural de Osório, ainda assim seria preciso contar com a auxílio de outras fontes de renda, como as de iniciativas particulares e do poder público municipal.

Cumprе ressaltar que as formaturas da Escola Rural de Osório foram divulgadas nos Boletins de 1956 e de 1957. Eram eventos dotados de um significado especial, simbólicos por excelência, envoltos em rituais que representam a culminância de uma etapa de preparação profissional na vida desses/as primeiros/as jovens que se formavam como professores/as rurais em uma escola pública e, a partir de então, tornavam-se servidores do Estado, cumpridores de uma “missão” na sociedade. Chama à atenção o espaço oferecido pelos Boletins para os relatos das formaturas, de modo a publicizar e a justificar os investimentos estatais com a formação de novos docentes, especificamente capacitados para o trabalho pedagógico nas regiões interioranas. Assim, o detalhamento das formaturas constituía-se em mais uma prática discursiva de legitimação do magistério rural.

No dia 10 de dezembro de 1955, formou-se a primeira turma da Escola Normal Rural de Osório, fato divulgado no Boletim de 1956 (p. 21). O lema dos formandos era *“um ideal custa uma vida, mas vale a eternidade”*. O paraninfo escolhido foi o diretor da escola, Juracy Pasquotto e, entre os/as professores/as homenageados/as, figuravam Benito Isolan, Beatriz Castro, Luiz José Fin, Anita Santana, todos eles/elas sujeitos das narrativas de memória deste estudo. Foi homenageado, postumamente, o professor Emílio Tarragô Assunção e o aluno Diogo Peres, que haviam falecido, há pouco, ambos afogados na Lagoa dos Barros²⁹. O orador da turma, Libindo da Rocha Filho, era um jovem negro, fato que

²⁹ A Lagoa dos Barros localiza-se próxima aos municípios de Osório e de Santo Antônio da Patrulha, às margens da BR-101.

chama a atenção pela posição de destaque na solenidade, representando toda a turma de professorandos. Os Boletins não divulgam os discursos dos alunos, constatando-se que os destaques eram apenas para as falas dos homenageados, o diretor Juracy Pasquotto e o Superintendente do Ensino Rural, Juvenal José Pinto. Entre os formandos/as da primeira turma, também vários deles aceitaram participar desta pesquisa, como Cacilda Boeira, Francisco Luvielmo, Antônia Marques, Rude Von Salties, Manoel Silveira.



Figura n.20: Quadro com as fotos dos formandos da primeira turma de professores da Escola Normal Rural.

Com o título emblemático “Orgulhei-vos de serdes professores rurais!”, proferiu o discurso da cerimônia o Superintendente do Ensino Rural, Juvenal José Pinto, ex-prefeito do município de Osório. Ao dirigir-se aos formandos:

... confiança na autenticidade de sua vocação, na sua capacidade de ensinar, no seu espírito de sacrifício, no seu idealismo verdadeiro, na sua lídima fibra patriótica e a inabalável esperança na edificação do seu futuro apostolado, porque para ser professor – e professor rural – precisa, incontestavelmente, ser dotado de inata predisposição para o evangelismo.

Prescrições:

No exercício sagrado da função... tendes sempre clara e cintilante, na memória, esta célebre e advertidora expressão de Lacordaire:

“O dever é pai do sacrifício e irmão da felicidade.”

Não caminheis nunca, digo-vos, para trás como caranguejo

Não sejais como certa gente que tem medo até das lagartixas que correm sobre as folhas secas das árvores.

Não vivais jamais entaipados em um isolamento improdutivo e em uma obstinação inglória, mas tendes uma inteligência em marcha, atualizada em evolução contínua e progresso constante.

Não é necessário ser mau para fracassar na vida. Basta ser inativo. Nunca pecai por omissão. (...)

Enfrentai a letargia social dos locais escampos e semi desertos, ou de lugarejos primitivos e decadentes.

Sede, permanentemente, a lâmpada fulgurante, que não bruxoleia, que não apaga, que não falta, que arde, que aquece, que ilumina!

Ufanai-vos da empolgante missão para que estais predestinados! (Boletim de Educação Rural, 1956, p. 24)

No papel de Superintendente do Ensino Rural, seu discurso é enfático. Sem rodeios e em tom explícito, explica aos/às formandos/as qual deveria ser a identidade do professor rural. Assim, a evangelização, o patriotismo, a missão, a vocação, a predestinação e o apostolado são atributos próprios à docência rural. O Superintendente é incisivo ao indicar o dever ao trabalho, associado à idéia de felicidade, pois o cumprimento dos deveres é afirmado como condição para alcançar a felicidade. É feliz o professor que não se omite frente às suas obrigações, que gosta de trabalhar e tem coragem de enfrentar as dificuldades inerentes à profissão.

Para melhor compreender a construção de um determinado “perfil” da profissão de professor, é interessante destacar os estudos de Nóvoa (1995) e de Villela (2005), que analisam esta questão através da organização das Escolas Normais como instituições responsáveis pela formação docente. Nóvoa acrescenta que “as escolas normais produzem a profissão docente, contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (Ibid., p. 18). Villela, por sua vez, explica o papel das escolas normais no Brasil que, ainda no século XIX, deveriam ir além do “instruir e educar, mas também formar o cidadão produtivo ao país” (p. 108). Pela leitura que se faz do discurso do Superintendente, observa-se que sua fala carrega uma intencionalidade política, ou seja, o professor

rural tinha, em suas mãos, uma missão “grandiosa”, que ia muito além da instrução das populações rurais. O discurso de formatura, portanto, apresenta aos jovens professores uma espécie de estatuto do magistério rural, definindo posturas éticas e morais próprias da docência rural.

Outro aspecto relevante da fala do Superintendente se refere aos preconceitos da sociedade em relação à formação do professor rural e de seu *status* social, se comparado à docência nos centros urbanos. Vê-se que o Superintendente aproveitou a oportunidade, naquele momento solene, para enfatizar a valorização da docência rural. Em suas palavras:

É impositivo que se combata, meus amigos, a todo transe, por todos os meios, por todas as formas, usando todas as armas legítimas, para a destruição total e definitiva desse preconceito ruinoso, estulto e mendaz, de que o Professor Rural é inferior ao Professor Primário da Cidade.

A esta conversa fiada e jactanciosa, que corre mundo, que estadeia com arrogância, com foros de realidade, precisamos resistir, refutar e contrapor o impacto dismantelador da verdade meridiana e a evidência rutilante dos fatos concretos.

Pois, além do curso normal, que é o mesmo das outras Escolas Normais estaduais, as disciplinas Agro-zootécnicas e Indústrias Rurais são próprias das atividades colono-campesinas. Paralela e concomitantemente às aulas teóricas dessas matérias, são vos administrados os preciosos ensinamentos práticos, correlativos e indispensáveis. (Ibid., p.26)

Há que se considerar quem está falando, de que lugar fala e para quem. Era um momento de conagração, a primeira formatura de uma escola que apostavam em um projeto diferenciado de formação pedagógica. Uma escola que nasceu a partir de concepções, até certo ponto, vanguardistas, por promover a formação normal rural junto a pessoas que, na maioria das vezes, não teriam outra possibilidade de estudo senão esta. Uma escola pública e mista, algo pouco comum na década de 1950. Então, a cerimônia, assistida pelos/as formandos/as, seus familiares e por boa parte da sociedade osoriense, foi marcada pelo mesmo tom discursivo que predominou durante os quatro anos de estudo. Era preciso, neste momento, falar mais, falar para todos os presentes, ao término do curso. Sendo assim, as palavras do Superintendente certamente não consistiam em novidade para os/as formandos/as, mas aquela talvez fosse uma das últimas oportunidades de reiterar os propósitos da profissão de professor/a rural. Palavras que, vindas da maior autoridade do ensino rural no Estado, instauravam-se como verdades, não

devendo ser esquecidas. O/a professor/a, metaforicamente, deveria “iluminar”, ou seja, trazer o conhecimento e os princípios da civilização ao mundo obscuro, como se entendia que era o ambiente rural.

O Boletim de 1957 noticia, por sua vez, e com mais detalhes, a segunda formatura da Escola Normal Rural de Osório. São quinze páginas da revista dedicadas a este assunto, sendo que a maioria delas ocupa-se com a apresentação dos discursos do paraninfo e do diretor. Percebe-se a influência do professor Romildo Bolzan, que aparece no texto como correspondente de Osório, descrevendo toda a cerimônia. Segundo ele, “A formatura dos professorandos da Escola Normal Rural desta cidade, ontem realizada, conquistou pleno sucesso, constituindo-se num acontecimento digno de registro nos anais do município” (p. 95-111).

Desta vez, o paraninfo escolhido foi o próprio Superintendente do Ensino Rural, o mesmo Juvenal José Pinto. O cerimonial iniciou com uma missa, após houve a benção dos anéis, ao meio-dia, churrasco na escola para mais de quinhentos convidados. À noite, no salão paroquial, ocorreram as solenidades de colação de grau, ocasião em que estiveram presentes as autoridades, o superintendente, o padre, o prefeito e o diretor da escola. O coral da escola apresentou-se sob a orientação da professora Guisela. A Rádio Osório transmitiu a solenidade.

O lema dos alunos inspirou-se na obra “O tempo e o vento”, de Érico Veríssimo: *“Não basta ter uma terra, é necessário merecê-la”*. Tal lema sugere algumas reflexões. O professor rural era preparado para difundir conhecimentos científicos às populações camponesas, conhecimentos acerca das atividades agrícolas e pastoris. Talvez o intuito desta frase emblemática fosse o de garantir a posse da terra àqueles que estivessem em condições de utilizá-la da melhor forma possível, e isto seria possível por meio dos ensinamentos do professor que estudou em uma escola normal rural com o objetivo de constituir-se enquanto liderança política, cultural e técnica no meio rural.



Figura n.21: Quadro com as fotos da segunda turma de formandos da Escola Normal Rural de Osório.

É importante fazer algumas considerações a respeito do discurso do homenageado de honra, o diretor Juracy Pasquotto, durante a cerimônia. Refere-se aos formandos como “abnegados servidores do Rio Grande e da Pátria”. Chama a atenção para o fato dos formandos agora se afastarem “da civilização e do conforto, embrenhando-se colônias a dentro”. Considera que o/a professor/a simboliza a civilização em contraposição à rusticidade das populações campesinas. Novamente, usam-se as palavras “missão”, “verdadeira catequese”, comparando o trabalho do professor rural ao trabalho dos jesuítas nos aldeamentos indígenas do passado, sendo o padre o representante da civilização e, o índio, o “inculto”, que precisava sair de um estado de ignorância, ser aculturado, aprender com o europeu. Elogia personalidades públicas que, em sua visão, muito fizeram pela educação rural: são lembrados o ex-presidente Getúlio Vargas; o governador Walter Jobim,

por ter impulsionado a legislação estabelecendo o organismo funcional e a personalidade jurídica das escolas normais rurais; o governador Ernesto Dornelles, que teria escolhido Osório para a localização de uma das escolas normais rurais públicas; e o Superintendente Juvenal Pinto, pelas melhorias que se desenvolveram na escola ao longo dos quatro anos de funcionamento.

O discurso do paraninfo ocupou várias páginas do Boletim. Primeiramente, comunica a mudança do nome da escola para Ildefonso Simões Lopes, fazendo uma longa biografia deste antigo Ministro da Agricultura e explicando os motivos que levaram à escolha do novo nome, louvando sempre as ações “deste estadista da mais alta compleição moral e cívica, ao ímpoluto cidadão, cuja vida, ativa, proba e ímpar no labor extremo, constitui, na sua integralidade majestosa um vero apostolado patriótico” (Boletim, 1956, p. 97). Ao comentar o trabalho do ex-ministro, o Superintendente do Ensino Rural, Juvenal, o compara a Santo Agostinho, dizendo: “a palavra é pouca, o exemplo, eis o grande meio de ação” (Ibid.). Pelo fato de ter feito uma reforma no ensino agrônomo e veterinário, disseminou escolas especializadas que preparavam operários, mestres com conhecimentos de agricultura e indústrias, criou Estações Experimentais, como a Estação de Osório, de Caxias do Sul e de Veranópolis, ao que complementa: “se não fora a fundação da Estação Experimental local, não teríamos, talvez, hoje, aqui, nesta condensação demográfica do nosso florescente litoral, esta cerimônia augusta da colação de grau de Professores Rurais” (Ibid., p.100).

Ao dirigir-se aos/às formandos/as, estabelece uma relação entre a antiga Estação Experimental, que cultivava diferentes tipos de plantas, e o trabalho desenvolvido na Escola Normal Rural, no sentido de formar novos quadros docentes:

A vossa novíssima e prestigiosa Casa de Ensino, transmutada de seminário multiplicador de plantas de elite que enriquecem, em viveiro magistral de mestres iluminados que educam: não interrompeu um itinerário, não se evadiu de um austero roteiro, não se transviou da tradição, nem mutilou a história. (Ibid., p. 101)

O discurso do paraninfo prossegue com passagens dignas de serem comentadas. Juvenal Pinto lembra que o que moveu esses/as alunos/as não fora apenas o caráter gratuito da escola e o regime de internato masculino. Da mesma

forma, não acredita que a escolha pelo magistério tenha sido apenas pela certeza de um emprego público, uma vez concluído o curso, mas que, para esta profissão, há que se ter “escolha prévia, pendor, vocação, apelo e ressonância à estrutura mais íntima da personalidade” (Ibid., p. 102). Lembra o quanto a profissão de professor/a rural é revestida de traços de “idealidade”, “imensurável dose de abnegação pessoal”, “atribuição apostólica na redenção já em excelente marcha promissora da nossa valorosa população interiorana”.

Em outro momento, o Superintendente faz um alerta e critica aqueles/as que buscam o magistério rural como uma “sinecura solitária”, ou seja, um emprego em que não há chefes hierárquicos por perto e que, por isso, exigiria menos trabalho, uma vez que não haveria um controle direto e diário. Chama as pessoas que assim pensam o magistério rural de “náufragos solitários, que se apegam, desesperadamente, a um barco perdido na imensidão torva do mar revolto, para atingir a praia salvadora, espécie de cabeça de ponte ou trampolim para o assalto a profissões aparentemente mais sedutoras ou rendosas” (Ibid). Conclui seu pensamento dizendo que tais professores são traidores que renegam a coletividade em que trabalham, que mentem ao “ideal Rural”, que negam o Estado e a Pátria.

O discurso é repleto de metáforas e simbolismos. Não perde o fôlego, avança, comparando o magistério rural a uma “Cruzada Educacional”, e aqueles/as que fogem ou se desviam de sua missão são comparados a Judas Iscariotes, vistos, portanto, como traidores. Buscando outros exemplos da História, os professores/as rurais também são percebidos como “invictos bandeirantes”, por serem desbravadores dos rincões mais afastados do Estado. Aos que ainda teriam alguma dúvida de seu papel na sociedade, o Superintendente dirige o seguinte comentário:

Se eu soubesse, prezadíssimos afilhados, que um dentre vós mostrasse engano na propensão ao destino ou estivesse acarinhando intentos diferentes das transcendentais e regeneradoras finalidades colimadas pelo Ensino Rural, aconselharia, incontinenti, sem nenhum constrangimento, nem a menor cerimônia e paternalmente que, ainda em tempo, retificasse a rota desacertada, renunciando, corajosamente, uma profissão para a qual, mesmo que não seja dela desamigo, não está exatamente plasmado. (Ibid. p. 103)

O professor rural é, então, visto como um redentor, o responsável pela “transformação redimidora” das populações rurais, um “evangelizador”. Por fim, o

Superintendente encerra sua fala, quase em tom profético:

... ide para a paisagem virgiliana dos pampas e das zonas colonizadas... Vencei. Ainda uma vez, digo-vos: Sede felizes! Contai com a Secretaria da Educação e Cultura, com a Superintendência do Ensino Rural, com a Escola Normal Rural de Osório, com o vosso Paraninfo, com o vosso Diretor e com os vossos professores, assim, como todos nós, não queremos deixar de contar convosco. (Ibid., p.105)

Além das notícias referentes às formaturas, os Boletins também se preocupavam em divulgar as atividades promovidas pela Escola Normal Rural. Em 1957, apresentam o Plano de Atividades do conjunto folclórico da Escola, denominado Estância General Osório, organizado pela professora Sonia Chemale (p. 188). A proposta do conjunto tinha a finalidade de reviver as tradições do Rio Grande por meio propagação de lendas, de danças, de músicas e de costumes. O objetivo era que os alunos, depois de formados, levassem essas tradições para as escolas e comunidades em que fossem trabalhar. Sob a influência direta do movimento tradicionalista de Paixão Cortes, eram previstas atividades no último domingo de cada mês, como programas de auditório e seminários sobre folclore, danças típicas, rodas de chimarrão, declamações de poemas da tradição gaúcha.

Enfim, as reflexões deste capítulo procuraram demonstrar a constituição do sujeito professor/a rural a partir dos discursos em circulação nos Boletins de Educação Rural, publicados pela Secretaria de Educação e Cultura, na década de 1950. Esses Boletins tinham o objetivo de difundir tais discursos relativos à profissão docente rural entre os professores rurais do Estado. O/a professor/a, ao ter em suas mãos o Boletim, poderia não se sentir tão desamparado em sua profissão solitária, pois os diferentes artigos tinham o mesmo objetivo: provocar uma identificação do leitor com os discursos circulantes acerca da docência rural. Desse modo, os Boletins, como veículo de comunicação para as regiões rurais, permitiam ao leitor aproximar-se de seus pares, ler notícias dos feitos de seus colegas, conhecer questões legais de sua profissão, seus direitos e deveres, enfim, saber o que acontecia no Estado referente à educação. Além disso, o/a professor/a poderia buscar sugestões de atividades para suas aulas e ler conselhos para desenvolver técnicas agrícolas. Ainda encontrava pequenas reflexões, sempre ao final de cada secção, que poderiam auxiliá-lo no enfrentamento dos problemas vividos no cotidiano e, esses pensamentos, comumente, insistiam na missão quase

sacerdotal da docência rural. Alguns são mesmo emblemáticos:

A preguiça caminha tão lentamente que a pobreza não faz muito esforço para alcançá-la. (Confúcio) (Boletim de Educação Rural, 1956, p. 54)

A educação não consiste apenas em viver; é também 'Conviver', ajustar-se à vida social e nela colaborar com equilíbrio. (Lourenço Filho) (Ibid., p. 289)

Fazei-vos amar se quereis que vos temam e respeitem. O educador é um indivíduo consagrado ao bem de seus alunos, por isso, deve estar disposto a arcar com todas as dificuldades, a se impor todas as canseiras para conseguir seu fim. (D. Bosco) (Ibid., p. 368)

Evitar a preguiça, o isolamento, enfrentar e assumir as exigências da profissão são discursos que constroem um determinado estatuto da profissão docente rural. Os Boletins, portanto, constituíam um dispositivo de formação do professor, com ênfases no suporte didático, literário, afetivo, emocional, jurídico, em suma, em produzir sua identidade frente à profissão escolhida, aceitando-a em seus limites e suas possibilidades, coerentemente aos discursos de caráter evangelizador próprios da docência, em especial a rural, naquela época.

Ressalta-se que o prédio, as salas de aula, o refeitório, os dormitórios, enfim, tudo o que compunha o espaço físico da Escola deveria traduzir os discursos associados ao/à professor/a rural. Os quatro anos de estudo e de convivência na escola deveriam formar a subjetividade do/da futuro/a professor/a, que precisava adaptar-se às dificuldades que caracterizam o meio rural. Nesta concepção, uma escola confortável afastaria os/as alunos/as da compreensão dos significados da profissão escolhida, que implicava em abnegação, em obstinação, em renúncias, no idealismo da missão a ser cumprida.

A seguir, essas questões serão discutidas a partir das memórias de alunos e de professores da Escola Normal Rural, tanto nas narrativas evocadas nas entrevistas quanto nos textos selecionados do livro memorialístico da escola. A intenção no próximo capítulo, portanto, é analisar como e em que medida os sujeitos narradores foram - ou não - subjetivados pelos discursos circulantes nas décadas de 1950 e 1960 no Rio Grande do Sul, discursos esses que se fizeram presentes nesses Boletins de Educação Rural.

... do colégio onde entrei pela primeira vez, conheço e me lembro de muitas coisas além do nome, ou a localização numa planta. Estive ali em cada dia dessa época, eu o revi várias vezes depois. Mesmo que não o revisse, conheci outros colégios, levei minhas crianças... Refletindo sobre o que devia ser nossa primeira entrada em aula, conseguiria dela recriar a atmosfera e o aspecto geral? Imagem flutuante, incompleta, sem dúvida, e, sobretudo, imagem reconstruída... (Halbwachs, 2004, p. 77)

4 OS SIGNIFICADOS DA VIVÊNCIA NA RURAL: AS MARCAS DA FORMAÇÃO

Neste momento do estudo os sujeitos efetivamente falam, e suas narrativas são tramadas, produzindo algo como uma urdidura. Reitera-se a concepção de Bachelard³⁰ (1974) acerca da “trama de relações” (p. 322), que constitui o fenômeno investigado, uma vez que este deve estar inserido em um sistema complexo de pensamentos e de experiências. É como no clássico de Almodóvar, “Able com ella”, quando encerra uma trama marcada por inter-relações complexas com a frase proferida por Geraldine Chaplin: “Na vida, nada é simples” Então, tomando esses referenciais, entende-se que é meditando o objeto que se tem a oportunidade de adensar a pesquisa. Na perspectiva bachelardiana, o espírito científico é essencialmente uma retificação constante do saber, que acaba por promover um alargamento dos quadros do conhecimento. O/a historiador/a elege os aspectos que considera relevantes na construção da sua teia de relações acerca do problema, o que rompe com a idéia de um passado organizado, contínuo, que esteja “aguardando” para ser desvelado e descoberto em sua totalidade.

Bachelard também fala da necessidade de se estar constantemente estabelecendo relações entre o empírico e o racional, ou seja: “se experimenta, precisa raciocinar, se raciocina, precisa experimentar” (1974, p. 250). Então, é o ato de problematizar a realidade que direciona a construção do exercício de uma tese, a empiria, por si só, não produz conhecimento. Assim, é importante “ler no simples o complexo”, ir muito além das meras descrições, evidências, informações preliminares, ir além daquilo que se apresenta como imediato. Fazendo referência a Nietzsche, Bachelard diz que toda e qualquer verdade nova nasce apesar da evidência, apesar da experiência imediata. Neste sentido, para Bourdieu (1999), o real nunca toma a iniciativa de instigar uma investigação, só oferece respostas quando é questionado, problematizado. Portanto, o vetor epistemológico de um conhecimento se instaura do racional ao real, e não o contrário, e ambos são necessários para se constituir a cientificidade de um fenômeno social.

No intuito de procurar compreender as memórias da Escola Normal Rural de Osório e os discursos enunciados pelos sujeitos, eis que se apresenta o momento

³⁰ O pensamento de Bachelard referente à inexistência de fenômenos simples em investigações foi abordado na parte inicial do texto quando discutia-se a relevância das memórias da Escola Normal Rural de Osório.

de estabelecer relações entre as falas dos/das entrevistados/as. Apresento, a seguir, os eixos de atenção em torno dos quais as narrativas se articulam. Em outras palavras, pontos de aproximação e de distanciamento, percepções dos narradores acerca das práticas institucionais, seus sentimentos e os significados e marcas das vivências escolares na Escola Normal Rural.

Primeiros olhares...

Elos que aproximam pessoas



Figura n.22: Foto de uma sala de aula da Escola Normal Rural.

Foram entrevistadas 22 pessoas, 1 funcionário, 13 alunos/as e 8 professores/as, em um total de 31 entrevistas. Os quadros a seguir apresentam os sujeitos da pesquisa, mostrando um primeiro panorama com informações consideradas fundamentais para melhor conhecê-los/las. A idéia, neste momento, é buscar pontos de aproximação ou de distanciamentos, a partir da observação de suas origens, formação, tempo de permanência na escola, adesão aos discursos

difundidos na instituição escolar, entre outros. Pretende-se, assim, explicitar esta mostra representativa dos personagens da Rural para, logo em seguida, avançar nas problematizações do estudo.

ALUNOS/AS ENTREVISTADOS/AS:

Discentes	Internos/semi-internos	Origem rural	Município de origem	Havia outra/s possibilidade de estudo	Permanência em Osório depois de concluir a formação	Etnia predominante	Formação acadêmica posterior ao magistério rural;	Atividade profissional atual	Participação efetiva nos encontros da AEXAR	Ano de formatura;
Adriano	Internos	Sim	Soledade	Sim	Não	Alemã	ETA/Jornalismo Dr. Educação	Prof universitário	Não	1963
Miriam	Semi	Não	Osório	Não	Sim	Portuguesa	Letras	Profa. aposentada	Sim	1961
Marta	Semi	Não	Osório	Não	Sim	Portuguesa	Letras	Profa. aposentada	Sim	1956
Carlos	Internos	Sim	Pelotas	Não	Sim	Portuguesa	Ciências	Prof. aposentado	Sim	1956
Márcia	Semi	Não	Osório	Não	Sim	Portuguesa	Não.	Profa. aposentada	Sim	1956
José	Osório	Não	Osório	Sim	Não	Africana	Biologia	Professor	Sim	1963
Flávio	Internos	Sim	S.Antônio	Não	Não	Portuguesa	Direito	Advogado	Sim	1956
Otávio	Internos	Sim	Caraá	Não	Não	Italiana	História	professor	Sim	1956
Antônio	Internos	Sim	L.Vermelho	Não	Não	Portuguesa	Não	Comerciante	Sim	1957
Trajano	Internos	Não	Osório	Não	Em p	Portuguesa	ETA	Prof. aposentado	Sim	1961
Lívia	Semi	Não	Osório	Não	Não	Africana	Letras	Professor	Sim	1963
Cláudia	Semi	Sim	Taquara	Não	Sim	Alemã	Letras	Profa. aposentada	Sim	1961

PROFESSORES/AS ENTREVISTADOS/AS:

Docentes	Origem rural	Tempo de permanência na escola	Disciplinas trabalhadas	Formação	Município de origem
Bárbara	Não	8 anos	Artes	Belas Artes/PUC	Porto Alegre
Ana	Em parte	5 anos	Didáticas	Pedagogia/PUC	Porto Alegre
Teresa	Não	7 anos	Técnicas Domésticas/ Puericultura	Educação Familiar	Porto Alegre
Paula	Não	20 anos	Filosofia, Português	Pedagogia/PUC	Osório
Pedro	Em parte	20 anos	Zootecnia, História, Geografia	ETA	S. Luiz Gonzaga
Romildo	Em parte	10 anos	Psicologia/História/Diretor	Filosofia e Direito/PUC	Porto Alegre
Miguel	Em parte	10 anos	Diretor/Zootecnia	ETA	Santiago
Trajano	Não	10 anos	Inspetor de ensino	ETA	Osório
Plínio	Sim	10 anos	Filosofia, Geografia, História	Filosofia/Ciências Sócias/Direito	Veranópolis/ Porto Alegre

* Funcionário João, trabalhou primeiro na Estação Experimental

Paralelamente à realização das entrevistas, foram feitas as primeiras análises que já sinalizavam algumas questões relevantes. Tomei como referência uma das questões perseguidas pela pesquisa: “Por que essas pessoas, hoje, todas seguramente com mais de sessenta anos, reverenciam tanto a escola como algo tão significativo em suas vidas?” “Quais os significados que atribuem à memória?”. Vê-se que uma série de elementos se agregam na tentativa de explicar a construção de suas identidades, marcadas pela coesão de um grupo que, via de regra, atribui à escola muitas das conquistas pessoais e profissionais. O que os leva a tal atribuição? Primeiramente, por ser pública. Segundo seus relatos, a escola constituía-se como espaço de aceitação de diferenças, uma vez que ali conviviam diversas etnias e culturas. Não se pode esquecer que o fato de vários/as narradores, alunos/as e professores/as serem aqueles/aquelas que inauguraram a escola, há um forte significado em reconhecerem-se como os/as “pioneiros da Rural”. É assim que se autodenominam. Ou seja, inicialmente, nos primeiros anos de funcionamento da instituição, eram poucas as pessoas que compartilharam aquele ambiente pequeno, adaptado para uma escola que proporcionava um contato muito próximo entre todos/as.

A origem humilde, característica de quase todos os alunos entrevistados (a

exceção de um), agregada à oportunidade de ingresso em uma escola pública que lhes proporcionaria o acesso quase imediato ao mundo do trabalho, em uma profissão legitimada tanto para homens quanto para mulheres, constitui um outro elemento de aproximação, referido nas narrativas. Uma escola mista, composta por rapazes internos, moças semi-internas e professores/as, os quais também, em sua maioria, residiam na escola, promovia um outro tipo de convivência, incomum nas instituições escolares dos anos de 1950 e rara nas escolas de hoje. O fato de muitos/as virem de longe, principalmente os rapazes, pois a eles era garantido o internato, em uma época de precárias condições de transporte e de comunicação, implicava na sua permanência na escola, às vezes até mesmo nos períodos de férias e de recessos escolares.

De acordo com as falas, a escola representava para esses jovens a possibilidade de conhecer um outro mundo, distinto de sua cultura familiar.

A Escola Normal Rural de Osório era um estabelecimento que se dizia rural, tinha como objetivo maior o preparo de jovens para o trabalho docente no meio rural, entretanto acabava conduzido o/a aluno/a a ingressar em um outro mundo, o mundo “civilizado”, nitidamente urbano, desejado por muitos pais que não tinham condições de oferecer tudo isso aos filhos. Nesse sentido, observou-se que vários entrevistados destacaram que suas famílias foram as grandes incentivadoras para que estudassem, normalmente o pai ou a mãe, que levavam ao conhecimento do filho a notícia de que havia uma escola pública em que poderia estudar, residir se fosse rapaz, para formar-se como professor.

Quanto ao grupo de alunos/as entrevistados/as, há vários outros aspectos preliminares a comentar, a partir dos dados da tabela anterior. Houve uma maior disponibilidade espontânea em falar por parte do grupo masculino que do grupo feminino. No total, foram entrevistados seis homens e cinco mulheres, sendo que duas dessas mulheres eram esposas de ex-alunos e, especialmente em um dos casos, a fala do esposo preponderou em relação à dela. Entre as tentativas de conversar com ex-alunas, três não quiseram falar. Os motivos foram de várias ordens, casos de doença na família, viagens constantes, incompatibilidade de horários, constrangimentos, entre outros. Houve até uma situação em que a ex-aluna aceitou conceder uma entrevista, mas, no momento da confirmação da mesma, mostrou-se pouco receptiva, disse que não havia se preparado para o evento, não acreditava que sua história fosse relevante para o trabalho e que,

enfim, não gostaria de falar sobre o passado.

E, entre as cinco que aceitaram participar da pesquisa, quatro efetivamente contribuíram para o desenvolvimento do trabalho. Cumpre ressaltar que a entrevista com Cláudia teve sucesso graças ao estímulo de uma outra entrevistada, Miriam, que incentivou a colega a narrar sua experiência. Talvez eu pudesse ter insistido em entrevistar outras mulheres, mas o fato é que as narrativas masculinas despertaram tamanho entusiasmo que acabaram se constituindo um diferencial do estudo, diante da tendência de feminização do magistério, que acabou por se caracterizar como uma marca da profissão. Quando as entrevistas iniciaram, não imaginava que, em um trabalho sobre formação docente de uma escola normal, as vozes predominantes seriam as masculinas. O fato dos rapazes serem internos na escola teve uma repercussão significativa nas lembranças dos narradores, pois, efetivamente, conviviam um tempo maior na escola do que as moças. Passavam os fins de semanas juntos, faziam todas as refeições todos os dias na escola, tinham a hora de estudos após o jantar. Ressalta-se, ainda, que partilhavam momentos de lazer, como os encontros noturnos no centro de tradições gaúchas, criado por iniciativa deles mesmos e de alguns professores, situações essas em que as moças não estavam incluídas, pois, ao final da tarde, retornavam à cidade. Além disso, o convívio com os/as professores/as também era mais intenso, uma vez que estes/estas também permaneciam na escola à noite.

Outro aspecto analisado diz respeito às origens dos/das alunos/as. Primeiramente, somos levados a imaginar que todos/as vinham do meio rural, afinal, poderiam estar escolhendo um caminho profissional identificado com o meio de origem. Tal fato não é uma regra na história dessas pessoas. Conforme os relatos das entrevistas, nas primeiras turmas, parece que predominavam alunos/as que residiam em Osório. Mas, à medida que a escola tornou-se conhecida na região e em todo o Estado, mais interessados/as passaram a se deslocar de áreas mais distantes, até de Santa Catarina, para estudarem na Escola Normal Rural. Isto tem relação também com o ingresso na escola, que, para quase todos/as, com exceção de dois alunos, foi a única alternativa para poderem estudar e para garantir um emprego público imediato em uma profissão portadora de um valor social significativo naquele tempo.

Na consulta aos históricos escolares dos formandos de 1955 a 1957, constatou-se que os/as alunos/as vinham dos seguintes municípios do Rio Grande

do Sul: Caarã, Maquiné, Dom Pedrito, Julio de Castilhos, Santa Maria, São Francisco de Paula, Santo Antônio, Nova Prata, Taquara, Montenegro, Rio Grande, Viamão, Vacaria, Santiago, Tapes, São Sepé, Rolante, Três Passos, Rosário do Sul, Pelotas, Gravataí, Piratini, Lagoa Vermelha, Cruz Alta, Torres, Palmares do Sul, Cacequi, Porto Alegre, Palmeira das Missões, Triunfo, Garibaldi, Sapiranga, Flores da Cunha, Pinheiro Machado, Bagé, Caxias, São Jerônimo, São Borja e Canoas.

É importante comentar a continuidade da formação educacional/profissional dos/das alunos/as depois de concluírem o curso normal rural. Dos/das doze entrevistados/as, apenas dois não permaneceram no magistério. Um deles, Antônio, depois de trabalhar dez anos em uma escola agrícola, investiu na área do comércio e acabou se destacando nesta atividade. Outro, Flávio, formou-se em Direito e é um advogado conceituado em Porto Alegre. A maioria continuou seus estudos, e vale lembrar que o curso normal rural equivalia ao curso ginásial, então, para chegar a uma formação de nível superior, era necessário, antes, cursar o segundo grau, equivalente ao ensino médio de hoje. Apenas dois entrevistados permaneceram apenas com a formação recebida na Rural: Antônio, que direcionou sua vida para o comércio, e Márcia, que se aposentou como professora primária. Todos os demais entrevistados estudaram e escolheram cursos ligados à educação, como Letras, História, Biologia. A maioria não continuou os estudos imediatamente após a formatura, até mesmo porque a profissão de professor rural exigia seu afastamento das cidades grandes, indo residir em lugarejos longínquos onde a possibilidade de aprimoramento profissional ficava bastante restrita. Alguns esperaram a fundação das Faculdades de Osório (FACOS), como Miriam, Leda e Cláudia. Otávio estudou na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), e contou, com orgulho, que fez parte da primeira turma do curso de História. Marta teve seus filhos e só posteriormente formou-se em Letras na Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), em Porto Alegre, e Adriano, que se diferenciou dos demais, estudou Jornalismo, Pedagogia e, tempos depois, fez pós-graduação em nível de Doutorado na área da Educação. Não há notícias de estudos em universidades públicas. Cabe ressaltar que também havia uma procura dos rapazes pela Escola Técnica de Viamão (ETA), provavelmente por influência dos saberes difundidos na Escola Normal Rural e também pelo fato de alguns professores da instituição terem estudado lá. Entre os que ainda trabalham no magistério, encontram-se quatro entrevistados. Ressalta-se

que o único que ainda mantém estreitas ligações com o meio rural é Otávio, que reside na mesma localidade em que nasceu, o município de Caraá, antigo distrito de Santo Antônio da Patrulha, e a escola em que é diretor conserva traços nitidamente rurais.

A Associação de Ex-Alunos da Rural é outro aspecto importante que promove a agregação dessa comunidade. Dentre os doze alunos/as entrevistados, onze participam freqüentemente dos encontros anuais da Associação. Nas ocasiões em que se reúnem, reforçam os laços que os conduzem ao passado. Adriano e a professora Teresa são os únicos ex-alunos que evitaram qualquer possibilidade de retornar a Osório.

Para que a escola atingisse seus objetivos, era necessário que contasse com docentes qualificados/as para o exercício da função de preparar os/as futuros/as professores/as rurais. Dos nove professores entrevistados, dois tiveram experiência com a formação normal rural, anterior à docência na Escola de Osório. Pedro, anteriormente, havia trabalhado um ano em outra Escola Normal Rural no município de Cerro Largo. Trajano, antes de ser inspetor de ensino na Rural, havia sido aluno da escola. Quanto aos professores técnicos, todos tiveram passagem pela Escola Técnica de Viamão, fato que, como já se disse, deve ter estimulado alguns alunos a seguirem seus estudos nesta instituição. Os demais docentes tinham uma formação pedagógica e humanística promovida pela Pontifícia Universidade Católica, todos selecionados pela Superintendência do Ensino Rural. A professora Teresa não possuía o curso superior completo, apenas uma formação, a qual chama “educação familiar”, mas foi escolhida pelo professor Plínio, uma vez que havia a necessidade de contratar uma professora que desenvolvesse as disciplinas de Puericultura e Economia Doméstica.

Então, diferentemente dos alunos, os professores praticamente não tinham sua origem ligada ao meio rural, mesmo os professores técnicos. Dos nove professores, apenas um, o professor Plínio, assumiu suas origens rurais. Tal fato reforça a idéia que a escola identificava-se mais com o mundo urbano, ou seja, mesmo sendo uma instituição marcadamente rural, os professores e muitos dos saberes difundidos representavam este outro mundo.

A maioria dos professores da Escola Normal Rural de Osório era de Porto Alegre. Trabalhavam alguns dias da semana, por vezes toda a semana, em Osório e depois retornavam para a capital. Pedro e Miguel vieram de outros municípios,

mas, rapidamente, adotaram Osório como sua cidade definitiva, residindo na escola até se casarem. Paula e Trajano eram de Osório, saíram de lá para estudar e para completar sua formação e retornaram como professores da escola. Os demais, Ana, Bárbara, Teresa, Plínio e Romildo vinham de Porto Alegre e retornavam para a capital assim que as aulas terminavam. Desses cinco, Romildo foi o que estabeleceu vínculos mais fecundos com Osório. Casou-se com uma moça da cidade, foi diretor da Escola Normal Rural, vereador e prefeito do município, encerrando sua vida política como deputado estadual. Outros casamentos aconteceram entre professores: Pedro casou-se com uma professora, que também vinha de Porto Alegre para Osório, extremamente lembrada por todos, não participou da pesquisa por motivo de doença. O professor Plínio também casou-se com outra professora da escola, ambos falecidos. Entre os alunos entrevistados, uniram-se Carlos e Márcia, José e Livia, alunos das mesmas turmas. De forma semelhante aos/as alunos/as, há uma tendência entre os professores de uma fala comum de exaltação da escola, mas questionada por algumas docentes que lembraram as dificuldades cotidianas para quem lecionava na Rural.

Há que se ressaltar que os/as mais lembrados/as, Romildo, Ana, Pedro e sua esposa são aqueles/aquelas que, pelo que foi dito nas entrevistas, parecem ter compreendido melhor as necessidades dos alunos, se integraram à escola e estabeleceram com eles/elas vínculos afetivos, que existem até hoje, passados mais de cinquenta anos dos tempos da escola. Além disso, convém lembrar que todos/as, quase sem exceção, eram jovens, uma vez que os alunos ingressavam na escola com quatorze ou quinze anos, e que havia professores/as com vinte anos. O primeiro diretor tinha, por exemplo, vinte e dois anos de idade, apenas um professor possuía trinta e três anos quando a escola foi inaugurada, o professor Plínio. Sem dúvida, a pouca diferença das idades acabava aproximando todos os sujeitos que conviviam na instituição escolar.

A escola seguia as diretrizes indicadas pela Superintendência do Ensino Rural, órgão técnico ligado à Secretaria de Educação e Cultura. Então, a seleção de professores/as para trabalharem em Osório era feita por pessoas ligadas à Superintendência, em especial o professor Plínio e o diretor da escola, Miguel. Ambos escolhiam os/as professores/as “a dedo”, como explicou Plínio. Parece que a maior parte do quadro docente foi selecionado, inicialmente, pelo professor Plínio, pois ele passava alguns dias da semana em Osório e o restante da semana em

Porto Alegre, desenvolvendo atividades na Superintendência e como professor da Pontifícia Universidade Católica que, na época, tinha sua sede onde hoje é o Colégio Rosário. O superintendente do ensino rural, João Pedro dos Santos, convidou o professor Miguel para ser o coordenador pedagógico da Escola Normal Rural de Osório e o técnico rural Miguel para ser seu diretor³¹.

Plínio era uma pessoa muito admirada por todos, o que percebi nas diferentes narrativas, tanto de alunos, como de professores. Tive a oportunidade de conversar uma única vez com ele, pois veio a falecer recentemente. Quando o questionei sobre os critérios para escolha de um/uma professor/a, disse-me que usava sua intuição, fazia rapidamente um “retrato da alma” do/da candidato/a ao cargo. Orgulhou-se ao afirmar que buscou “a nata” de professores/as do Rio Grande do Sul para lecionarem em Osório. Disse, também, que despistou um candidato que começou a fazer muitas exigências para ir a Osório. Percebi que abnegação, dedicação e uma dose de espírito aventureiro eram requisitos exigidos para a função, talvez isso explique o fato de todos/as os/as professores/as entrevistados relatarem e enfatizarem o fato de serem muito jovens, quando da docência na Rural. Para alguns, aquele fora o primeiro emprego, além de muitos serem solteiros na época. Cabe ressaltar que também percebi que havia um desejo desses professores/as, talvez um tanto velado para alguns, mais nítido para outros, de buscarem uma maior autonomia, e, para isto, o afastamento da família permitia viverem novas experiências, em outro município, vivências importantes, sem dúvida, para a construção de suas identidades pessoais e profissionais.

Plínio também referiu a importância de encontrar pessoas que tivessem condições de compreender os significados da vida rural, pois, segundo ele, o objetivo da educação normal rural era colaborar na fixação das populações rurais em seus ambientes. Para Plínio: “A escola rural deveria ser a imagem e semelhança da vida rural” (Entrevista em janeiro de 2004).

Ressalta-se, ainda, que os/as docentes da Rural eram extremamente valorizados pelo município, daí que também lecionavam na escola particular da cidade, em suas horas vagas. Dos nove professores, quatro permaneceram muito tempo na escola, Pedro, Paula, Miguel e Trajano, justamente aqueles que já residiam ou passaram a residir em Osório. No entanto, independente da situação

³¹ Essas informações foram narradas pelos professores Plínio e Miguel em entrevistas realizadas em janeiro de 2004.

de viver ou não em Osório atualmente, o fato é que o apego à escola e àquela comunidade não se mostra distinto entre quem vive lá e quem construiu sua vida em outro lugar. Ana talvez seja o exemplo mais nítido, pois trabalhou cinco anos na escola, não escolheu o município para sua moradia e, ainda hoje, é uma entusiasta daquele tempo, mantém vínculos estreitos com seus ex-alunos e com a escola. Reiterou, na segunda entrevista, que lá viveu o mais belo magistério de sua vida (março, 2006). Ou seja, nem o tempo de permanência na escola, nem o fato de residir em Osório são definidores de uma espécie de paixão que essas pessoas manifestam ao referirem-se àquele momento de suas vidas.

Destaca-se o fato de que quase todos os professores da Rural contatados aceitaram participar da pesquisa, com exceção de uma, que alegou estar com problemas de doença na família. Claro que alguns se mostraram mais disponíveis que outros, e, com esses, foi feito mais de um encontro. A entrevista com o primeiro diretor, logo no início da pesquisa, foi elucidadora, pois ele situou a história da escola no tempo, apresentou informações importantes que, naquele momento, eram desconhecidas. Neste sentido, o professor Pedro também auxiliou na compreensão da história da instituição. Marta e Miriam, ao se disponibilizarem a ler o texto da proposta de tese, trouxeram novidades e propuseram correções a alguns fatos que, na visão delas, não correspondia exatamente à realidade. Ressalto, ainda, a relevância da entrevista com a esposa do professor e diretor Romildo, falecido há poucos anos, uma vez que ele é uma referência para a história da escola, lembrado por todos, tanto como professor como pela liderança política.

Depois dessas primeiras análises, é chegado o momento de apresentar outras narrativas, agora mais articuladas, dos sujeitos da Rural. Depois de transcrever cada entrevista, buscando aproximações e distanciamentos entre as falas dos sujeitos, era preciso organizar e sistematizar as diferentes idéias e informações que cada um/uma fornecia. Assim, a partir da leitura do que foi dito, do que foi sistematicamente evocado, acompanhando o fluxo das lembranças, foram pensados alguns eixos temáticos como tentativa de aproximar e de analisar com mais cuidado os temas que se apresentaram recorrentes no decorrer das entrevistas, bem como as peculiaridades suscitadas pelos/as depoentes, no sentido de procurar responder à problemática do estudo: vivências e significados da Rural. Cumpre ressaltar que esses eixos temáticos foram inspirados nas palavras de alunos/as e professores/as, sujeitos da pesquisa da Escola Normal Rural de Osório.

Assim, os eixos temáticos da pesquisa foram:

- “Um mundo à parte”;
- “Formam-se líderes”;
- “Liberdade e solidão”;
- “O desejo de legitimar-se”;
- “Cumplicidades em uma irmandade”.

Na seqüência, tais eixos são examinados no contexto das narrativas de memória colhidas pela investigação.

4. 1 UM MUNDO À PARTE

A vida de alunos/as e de professores/as tomava outros rumos quando chegavam em Osório. Em geral, esses jovens alunos vinham do meio rural e eram de uma origem humilde. Antônio e a professora Ana usam a expressão “pureza de espírito” ao se referirem aos rapazes e às moças da Rural. A professora Ana explica:

A escola normal rural era um centro de educação que recebia o alunado do interior, vinha aquele punhado de alunos da mais pura essência, com aquela pureza do homem rural, com aqueles valores ainda intocados, valores que eles traziam da família, da sua comunidade... eram alunos de uma pureza que o que tu lançavas era terra fértil e frutificava, era tão gratificante que todo aquele estudo que eu tinha feito na PUC com a visão humanística da educação eu pude trabalhar com aquelas ricas pessoas que vinham do interior. (Entrevista em janeiro de 2004)

Janice Theodoro (2003) indica as diferenças de percepção do tempo no ambiente rural, em que o cotidiano é vivido de uma forma muito particular, como se o tempo estabelecesse movimentos contínuos, lineares e sistemáticos, marcados pelas mudanças da natureza, como as transformações que indicam a passagem das estações do ano. Segundo a autora, “a criança que vive num ambiente rural tem a impressão muito forte de que tudo se repete no mundo, como se o tempo desenhasse círculos” (p.1). Então, o tempo começa a mudar para aqueles jovens

que ingressam na Escola Normal Rural. A escola iria mostrar outras faces do mundo e outras percepções da vida. A fala do aluno Adriano traduz as expectativas do momento do ingresso na escola:

Cheguei primeiro em Porto Alegre, na rodoviária, um ônibus que não chegava nunca, o cobrador dizia: 'segue o enterro!', de parada em parada subia um, descia outro. Cheguei em Osório à noite, eu saí de madrugada da minha terra, eu cheguei em Osório na outra madrugada... Vento, vento em Osório, eu não sabia de nada, e todos olhavam pra mim com uma mala na mão, perceberam pelo tamanho e pela altura que deveria ser um aluno da Rural. Cheguei na Rural de manhã e eles tomavam café e eu não agüentei, louco de fome, peguei pão e tomei café, e eles iam para um lugar e eu ia atrás com a mala, até que me disseram: guarda a tua mala, leva lá, pega uma cama pra ti! (Entrevista em março de 2003)

No texto que produziu para o livro de memórias da Rural, o aluno Antônio relata os momentos difíceis da saída de casa e a chegada em Osório:

Minha mãe juntou minhas pobres roupas e me mandei, de mala e cuia, estrada afora, levando no coração a saudade dos familiares e as coxilhas verdejantes da velha terra vermelha. Na alma, um carregamento de expectativas e esperanças, pois estava indo buscar maior aconchego nas letras e me tornar professor rural. (...) Perambulei, de ônibus, quase dois dias até chegar em Osório às oito horas da noite. Não sei se por medo, ou emoção, temi chegar na escola àquela hora. Dormi no primeiro hotel que encontrei, Hotel Amaral. (...) No outro dia, depois de receber-me, o professor... disse-me que estava surpreso com o horário de minha chegada, pois já que viera de tão longe não poderia me apresentar na escola tão cedo. Ao dizer-lhe que havia dormido em um hotel, censurou-me energicamente dizendo: - Por que fizeste isso, menino? Aqui é a tua nova casa. (apud. Durlo, 2002, p. 23-24)

Em seu relato, percebe-se claramente a lógica da lembrança, pois Antônio procura construir sua história pautada no enfrentamento das dificuldades e, depois, complementa valorizando a escola como um meio de superação dos impasses iniciais, como um lugar que se aproximava de sua "casa". Ao mesmo tempo, enfatiza o valor social da profissão que havia escolhido.

Um outro relato interessante é o de Cláudia, única aluna, entre as entrevistadas, que não residia em Osório. Ela e a amiga Lourdes saíram da zona rural de Taquara, orientadas e acompanhadas por uma tia, e dirigiram-se a Osório com o objetivo de formarem-se como professoras. Quando chegaram à escola, já fazia vinte dias que as aulas haviam começado, e Cláudia falou sobre o quanto se

sentiu constrangida e ansiosa diante da nova realidade escolar. Narrou com detalhes como foi o dia do ingresso na Rural:

Quando chegamos na escola, entramos na secretaria e quem nos recebeu foi o professor ... Ele disse que ia falar com a minha tia e que nós fôssemos direto para a aula prática. E eu pensei, o que é prática? Eu e a Lourdes nos olhamos... Aí nós fomos, era atrás da escola, tinham uns canteiros de rosas, estavam todos trabalhando, uns podando as roseiras, capinando, a turma toda espalhada e nós chegamos, eles olharam pra nós. Disseram: - São colegas? A Lourdes disse: É, nós somos da primeira série. Nos falaram que a nossa turma estava mais adiante. Fomos para a horta, chegamos lá, eu lembro que quem veio nos receber foi a Francelina, ela conversou conosco... O professor chegou, falou conosco, perguntou: - Quais são as plantas daninhas que tu conheces? - Ai, acho que não conheço nenhuma. - Mas de onde tu vieste? E lá tu não conhece nenhuma planta daninha?... Mostrou uma planta e eu sabia que se chamava 'picão', aí ele riu, era uma planta daninha... Aí depois lavamos as enxadas e fomos almoçar naquele enorme refeitório, aquela enorme fila, que vergonha... Eu pensei: - Será que eu vou conseguir? Mas eu vou! (Entrevista em julho de 2006)

A escola é vista por muitos/as como uma “grande família”. No mesmo sentido de Adriano e Antônio, a aluna Miriam explica que, à medida que os alunos novos chegavam à escola, eram sempre bem recebidos pelos que lá já estavam: “quando eles chegavam de mala, assim chucrinhos, os outros mais velhos vinham receber e se prontificavam a ajudar e já levavam pro alojamento...” (Entrevista em janeiro, 2004).

Neste sentido, o sentimento de pertencer a uma nova família e de ter um “batismo” com “um novo nome” é exaltado por Antônio em seu relato para o livro:

À noite foi a vez dos colegas manifestarem sua solidariedade. José Weber compartilhou seu armário comigo. Bento Mayer e Altemo de Oliveira emprestaram-me cobertores. Somente consegui entender o gesto deles na primeira noite de frio acompanhada do vento nordeste que, desvairado, fustigava os telhados e desfolhava os eucaliptos numa fúria demoníaca, e a nós, pobres mortais, quase enlouquecia... Em pouco tempo, tornamo-nos uma grande família. Ríamos uns dos outros, brigávamos às vezes e, conforme ia sendo difundido nosso jeito de ser, íamos ganhando apelidos, que nos rebatizaram para sempre. (apud. Durlo, 2002, p.24)

Osório representava o encontro com um mundo novo, as descobertas de paisagens não-conhecidas, as possibilidades de convivência com outras pessoas, outros valores, às vezes próximos, às vezes distintos das referências familiares. Representava, também, o distanciamento do lugar e da família de origem.

O espaço que circunda a escola é extremamente sugestivo, pois encontra-se envolvida por morros, a lagoa e, logo adiante, o mar. Ver o mar pela primeira vez é uma experiência carregada de simbolismos e, para muitos, a chegada à escola trazia a possibilidade desse encontro com o mar, que é um encontro com o infinito, sugere encanto e busca pela liberdade, palavra que insistentemente aparece na fala de alguns entrevistados.

Já se falou que a escola oportunizava um outro tipo de vida, diferente, por vezes, daquilo a que os alunos eram acostumados em suas casas. Então, a escola possibilitava o estudo e a sociabilização, promovia o acesso a livros³², a jornais, a professores/as especializados para as diferentes disciplinas do currículo escolar. Eles e elas lembram que a Rural e a cidade ofereciam opções de lazer, tais como assistir a filmes no cinema, passear pela praça, freqüentar os bailes no clube, almoçar aos domingos em casas de colegas, praticar esportes, como vôlei, basquete, futebol, pingue-pongue, até mesmo natação na piscina construída na gestão de Romildo Bolzan. Além disso, a apresentação de peças de teatro à comunidade, os programas do rádio, a participação no centro de tradições gaúchas, os passeios e as viagens de turismo, as novas amizades, os namoros, e, ainda, o desfrute de condições estruturais na escola, tais como luz elétrica, água potável e alimentação. Tudo isso tinha uma implicação muito forte na experiência de vida daquelas pessoas, abrindo-lhes novos horizontes, a ponto de alguns comentarem, como Antônio, que, às vezes, não retornavam para suas casas nem nas férias, preferindo ficar na escola. Envolviam-se no cotidiano de trabalho da instituição e ajudavam o diretor em pequenas tarefas. Alguns entrevistados também relataram o quanto era comum trabalharem nas férias de verão em Tramandaí, cidade litorânea que se localiza a poucos quilômetros de Osório. Assim, conseguiam reunir algum dinheiro para as despesas do ano seguinte. Percebe-se que a busca pela autonomia e a luta pela independência se construíam paralelamente à vida escolar, nos quatro anos de estudo na Rural.

³² Marta e Miriam, na entrevista coletiva, afirmam que a escola dispunha de poucos livros e, portanto, na sua visão, era muito importante o preparo do professor para lecionar as diferentes disciplinas. (Entrevista em março, 2006)



Figura n.23: Inauguração da piscina na gestão do professor Romildo Bolzan.



Figura n.24: Campo de futebol da Escola Normal Rural.

Estudar em uma escola pública nas décadas de 1950 e de 1960 mostrava aos alunos faces desconhecidas da realidade do país. Os relatos indicam que a visão pluralista da escola enriquecia as pessoas, derrubava fronteiras, alargava o olhar e aguçava a percepção, enfim, parecia preparar melhor para a vida. O aluno Adriano relembra:

Foi uma escola de descobertas de diferentes culturas, então a descoberta do índio, do negro, as etnias que não a minha me atraíam muito. (Entrevista em março de 2003)

Um encontro de diferenças, era isso o que acontecia ao passarem a conviver com pessoas de culturas diversas, uma atração pelo que parecia ser diferente e um conseqüente encantamento de uns pelos outros. Conforme a aluna Marta:

Muita gente não conhecia o vento de Osório, mas em compensação, nós não conhecíamos o frio daquela zona lá da fronteira, então ficávamos intrigados em ver nossos colegas em mangas de camisa e nós de casaco tremendo de frio, até nisto a gente aprendia essas diferenças. (Entrevista em janeiro de 2004)

E assim eles e elas iam se conhecendo e partilhando impressões e sentimentos. José narrou que um colega chorava por ter chegado à escola de tamancos e por não ter dinheiro para passar as férias com a família. Então, ele o levava para sua casa em Osório. Vale lembrar que José foi o único rapaz entrevistado que não era interno na escola, pois residia com sua família em Osório. Percebe-se que José era um agregador, pois propunha que todos se unissem e estudassem juntos a fim de que, ao final do ano, ninguém reprovasse³³. Vê-se que a socialização também acontecia na hora dos estudos, momento em que uns ensinavam os outros as matérias do currículo escolar que tinham mais facilidade. Assim ele explica:

E eu disse pra turma o seguinte, ninguém pode rodar, aquele que era bom em português, ajudava o que era fraco, era uma união onde todo mundo ajudava todo mundo, rodou um só e, mesmo assim, ele vai ainda na nossa

³³ Vale lembrar que a escola não admitia reprovação dos alunos. Diante de uma situação de reprovação, o aluno pedia o direito de continuar estudando naquela instituição.

turma e, mesmo assim, ele vai nos nossos encontros. (Entrevista em janeiro de 2005)

Uma escola que mostrava aos/às alunos/as outras formas de vida é o que define a Rural na visão de Adriano:

Aquela escola tinha pluralidade embora não-burocrática, pluralidade social e cultural, havia poucos negros, mas havia, havia presença de etnias diferentes, e eu admirava muito os que tivessem ligação indígena porque talvez nós não conhecêssemos, mas tudo aquilo que fosse de uma etnia diferente...eram pessoas que nos deixavam admirados... (Entrevista em abril de 2003)

Os/as alunos/as dizem que na escola não se fazia qualquer espécie de diferença entre as pessoas que lá conviviam. Todos se sentiam iguais, mas admitem que a sociedade os discriminava. Nesse aspecto, ressalta-se a relevância da entrevista com os alunos Livia e José, negros, casados, colegas de turma, formandos de 1963, que também se dispuseram a contar suas vivências na Rural. Disseram que a escola era como um “mundo à parte”, lá não havia preconceitos, preponderava a igualdade. Entretanto, lembraram que o mesmo não se refletia nos outros espaços da cidade de Osório. O Clube Comercial, por exemplo, não aceitava a presença de negros. Narraram as dificuldades enfrentadas para que José conseguisse ingressar no referido clube na noite do baile de sua formatura. Livia nem cogitou a possibilidade de ir ao baile que, simbolicamente, constituía-se em um evento representativo para os/as formando/as, como a culminância de todos os anos vividos naquela escola. Ela se conformou e se resignou, aceitou a situação concreta de segregação étnica que se apresentava. Segundo o relato do casal, os colegas pressionaram o presidente do clube, ameaçando o boicote da festa se José fosse impedido de comparecer. O baile aconteceu com a presença dele, mas não com a presença dela. Ela contou que em Osório existia um “corismo”, pois em sua família há negros e brancos, cresceu assistindo o pai levar algumas irmãs aos bailes, enquanto ela e a irmã mais velha simplesmente não podiam ir. Disse que ficou com um trauma muito grande, e recuperou-se graças aos ensinamentos legados pela Escola Normal Rural e pelo companheirismo do esposo José. Em suas palavras:

Eu fui criada pra ser reprimida devido à cor. Eu tinha medo de ir ao baile, o Wilmor me pressionou e tinha um outro colega negro que também não foi. O clube de Osório eu passei esses dias na frente e pensei: - Meu Deus é aqui que eu não podia entrar?! Não tem explicação, hoje eu danço na Sogipa, no União, hoje eu não tenho problema, qualquer lugar, fui muitos anos do Clube do Professor Gaúcho e a Escola Rural estava atrás, as primeiras gestões todas foram de alunos da rural de Osório, o CEPERS também, os líderes eram da Rural de Osório. Eu fui uma espécie de líder, sendo a tesoureira do clube. (Entrevista em janeiro de 2005)

Hoje em dia, como afirmaram Livia e José, são freqüentadores assíduos de bailes promovidos por diversos clubes de Porto Alegre e do interior. Em sua casa, há uma estante sugestiva, com fotos de diferentes bailes de que participaram. Nesta situação, ficou evidente a importância da entrevista acontecer na residência do entrevistado. Aquelas fotos, dispostas em um lugar de destaque da sala, evidenciam, de certa forma, a capacidade de resistência e de enfrentamento à exclusão social vivida no passado. O casal ainda falou que, em uma dessas festas, encontrou o antigo diretor do Clube Comercial, o mesmo que havia criado problemas à entrada de José naquela noite, já longínqua no tempo, da formatura. Livia disse que, naquele momento, o antigo diretor é quem ficou constrangido com o encontro inesperado...

Enfim, estamos falando de uma escola pública em que algumas pessoas não tinham o direito de participar de um momento significativo da conclusão do curso. Marta recorda que, na primeira formatura, em 1955, o orador da turma foi um jovem negro, entretanto, os/as alunos/as negros/as foram impedidos de ir ao baile. Miriam, formanda de 1961, um pouco antes de José e de Livia, também comenta esta questão dos/das colegas negros/as não poderem comparecer ao baile de formatura. Da mesma forma que a turma de José, a turma de Miriam insistiu na presença dos dois colegas segregados, mas um deles, assim como Livia, também preferiu não comemorar a conclusão daquela etapa de vida naquele evento festivo. Conclui-se que a exclusão dos negros nos eventos sociais era uma prática que se repetia ano a ano nas formaturas da Rural.

Ao contrastar essas falas, percebe-se que os jovens negros enfrentaram situações de preconceito étnico no contexto da sociedade osoriense. Compreender o que significava tal exclusão para estes jovens exige um esforço de descentração que, de alguma forma, procura redimensionar o lugar de quem sofreu tamanha violência em relação às suas origens étnicas.

De outra parte, a construção das amizades é relatada como algo muito forte na vida dos jovens. Em se tratando de uma escola em que todos passavam o dia juntos e assistiam às mesmas aulas, entende-se que a força do grupo se constituía em elemento fundamental para o enfrentamento das adversidades cotidianas. Os laços de afetividade e de cumplicidade entre os pares, elos profundos, não foram esquecidos e recorrentemente são evocados. Adriano nos conta:

Em Osório tive o meu primeiro grupo de amigos fora da minha comunidade, então qual foi a condição para que eu tivesse um grupo? Saber falar. Então o fato de lá aprender a falar foi como o fato de aprender a ter amigos, eu encontrei apoio e facilidades para vencer outros obstáculos que antes eu tinha. Logo que eu cheguei a Osório, por exemplo, ficava com fome e eu não pedia nada a ninguém, eu ficava quieto e suportava minha fome, porque eu estava sozinho, eu não falava, eu não sabia falar, as pessoas eram diferentes, eram de outras etnias, de outro jeito, de outras culturas, então à medida que eu ia aprendendo a falar e a ter amigos, eu via que a solução dos problemas era encontrada com os amigos. (Entrevista em março de 2003)

São comuns relatos como este, que contam as dificuldades daqueles que não sabiam falar a Língua Portuguesa e, por isso, sentiam-se inseguros diante do grupo de colegas e de professores. Muitos entrevistados lembraram que freqüentemente eram chamados de “gringos” e, por vezes, usavam tamancos e não tinham roupas adequadas para enfrentarem o inverno. Trajano³⁴ explicou que os moradores da cidade chamavam os rapazes da Rural de “polenteiros”, embora pouco se servisse polenta na escola. Os/as entrevistados/as relataram que, de certa forma, essas dificuldades eram superadas com o companheirismo que se fortalecia no convívio diário. A cumplicidade, construída ao longo dos quatro anos do curso, era uma condição indispensável para sentir-se bem na escola e para minimizar a saudade da família. Adriano chegou a afirmar que a escola se apresentava como um espaço de socialização, elemento fundamental para quem precisava construir uma identidade nacional. Ele conclui:

Levei de Osório a fala, a capacidade de falar, esse foi o bem mais precioso que Osório me deu, falar me permitiu integração que antes nós não tínhamos integração pela fala, éramos ouvintes, submissos, passivos, o padre falava, as pessoas falavam, os professores davam ordem e nós tínhamos que cumprir, Osório me mostrou que eu teria, como diz Paulo Freire, que eu teria direito à minha palavra, então essa foi a grande

³⁴ Entrevista em janeiro de 2005.

descoberta de Osório, embora não consciente. (Entrevista em abril de 2003)

Ao ser indagado sobre as relações entre os alunos da Rural e a sociedade osoriense, o professor Pedro procurou explicar que, naqueles anos de 1950 a 1960, Osório se caracterizava por uma certa homogeneidade. Então, segundo ele, naquela época, as diferenças sociais não eram tão acentuadas no município, tendo em vista que as pessoas com maiores recursos eram funcionários públicos. Esclareceu que os/as alunos/as, especialmente os rapazes, inicialmente, eram um tanto “ariscos”, mas que, depois, conseguiam se integrar, participavam de reuniões dançantes, festas, bailes... Citou, como exemplo, os casamentos que depois aconteceram entre os alunos de longe e as moças de Osório. Entretanto, admitiu que os moços eram chamados de “os colonos da Rural” e complementa: “mas não tem problema, os colonos iam em frente, faziam bailes, faziam festas, faziam teatro na cidade, outros tinham um conjunto musical...” (Entrevista em junho de 2004).

Nas entrevistas, percebi que as pessoas vibraram ao narrar como era o dia-a-dia na escola. Depois das aulas pela manhã, vinha a hora do almoço, momento em que todos da escola se reuniam, moças, rapazes, professores, professoras, no mesmo refeitório, e partilhavam a refeição. A hora mais esperada era a que seguia o almoço, tempo de descansar, de rir, de brincar, de conversar animadamente, de namorar, de dançar... Como explicou Miriam:

Ao meio-dia tinha um salão de madeira lá e era a sede do grêmio, então ao meio-dia tocava-se música, uns iam pro grêmio, cada um fazia alguma coisa, quem gostava de ir lá pro grêmio, então tinha pingue-pongue pra jogar, tinha dominó, música, os guris botavam música, e a gente dançava. Isso era no intervalo do meio dia... então a gente ia pro grêmio e ficava lá, era hora de conversar, aqui onde é esta escola era um jardim enorme, a gente vinha pro jardim, quem namorava vinha meio pro jardim, tinham aqueles ciprestes todos cortados assim com reportes, tinham bancos, pedras, então o pessoal se espalhava pela escola toda, aqui atrás também tinham jardins... então cada um fazia alguma coisa... nesse horário a gente tinha liberdade.... (Entrevista em janeiro de 2004)

A convivência entre os jovens demonstrava as inovações da escola nos anos de 1950. As aulas eram assistidas por todos/as, inclusive Puericultura e Economia Doméstica. Marta relatou o quanto a professora de Puericultura constrangia-se ao explicar como acontecia um parto, pois tinha quase a mesma idade de seus/suas

alunos/as. Nessas aulas, e em Zootecnia, falava-se, evidentemente, em reprodução de animais, época do cio, entre outros aspectos próprios da disciplina, e Marta comentou que a avó, ao ouvi-la discutir esses assuntos com outras colegas, repreendia o fato da neta frequentar aquela escola. Conforme os relatos de Miriam, a única atividade específica das moças era o preparo da mesa para as refeições, para a qual era feito um sistema de rodízio entre as alunas da escola. Parece que não havia restrições quanto ao trânsito pelas dependências da escola, pois elas dizem que, se precisassem, iam aos alojamentos dos colegas. Miriam narrou os fatos cotidianos que marcaram suas memórias da Rural:

Nós tínhamos as aulas teóricas, normal de ensino médio, português, matemática, geografia, biologia, conforme os anos tinha puericultura, o outro ano era biologia que a professora Iolanda dava higiene e saúde. Na puericultura, a gente aprendia a fazer parto, se aprendia na prática, com bonecas para lavar, trocar fralda, pra saber como é que a gente tinha que fazer no interior, porque se a gente precisasse... fazer parto quantas vezes a professora Iolanda ensinou como é que uma mãe ganhava, o que é que tinha que fazer, cortar o cordão, a higiene que tinha, e a gente era mocinha, quatorze, quinze anos e ela ensinava tudo isso... e aí tinha toda a parte de agricultura também, tinha zootecnia, veterinária, apicultura, técnicas domésticas que o professor Benito dava, ele veio pra cá porque ele era técnico agrícola, então lá em cima como tem dois predízosinhos velhos, lá era a cozinha da escola, a gente tinha um fogo de chão, a gente fazia chimia, tinha muitas frutas, tinha pêsego, pêras... ninguém apanhava na época e fazíamos chimia e mumu para os próprios alunos, a gente trabalhava com soja, fazia tudo o que dava pra fazer com soja, meninos e meninas, todos trabalhavam. (Entrevista em junho de 2004)

Em uma época em que, via de regra, não se falava abertamente acerca da sexualidade, a escola oportunizava, por meio de ensinamentos práticos, conhecimentos que tinham um papel relevante no processo de formação pessoal e profissional de homens e de mulheres, permitindo o estreitamento de vínculos entre alunos/as e professores/as. Pela análise do currículo da escola³⁵ e de acordo com o que foi dito nas entrevistas, entende-se que não havia diferenças de gênero nas disciplinas oferecidas pela escola. Um/uma professor/a rural precisava dominar técnicas de zootecnia, incluindo conhecimentos sobre abortos, partos e ter conhecimentos de puericultura, precisava saber pegar em suas mãos uma enxada e plantar, saber técnicas de apicultura, fruticultura, por exemplo, e, além disso, exercer as funções de um/uma docente em sala de aula, como alfabetizar crianças,

³⁵ Os currículos das escolas normais rurais constam no capítulo 3.

iniciá-las no mundo das letras e dos números. É fascinante o fato de não se fazer distinção entre o trabalho e as competências de rapazes e de moças, bem como entre o trabalho intelectual e braçal. Nas entrevistas, é motivo de orgulho o caráter democrático e plural da instituição, indicando uma formação docente completa. Nas palavras de Marta:

Íamos para uma aula prática de zootecnia vendo uma vaca abortando, sabe? E ficávamos nós olhando aquele quadro com os professores e era um constrangimento que, aos poucos, nós fomos vencendo e tudo se tornou muito natural pra nós. Então ver uma porca dar cria, meninos e meninas juntos e os professores, isso foi nos preparando, nos dando talvez mais força, mais maturidade... (Entrevista em janeiro de 2004)

Com relação à formação especificamente feminina, as alunas disseram que, se, por um lado, aprendiam tarefas domésticas, como bordar, costurar e passar roupas, por outro, não eram poupadas das tarefas rurais, trabalhavam com enxada, com cortador de grama, podavam as árvores... Marta orgulhou-se ao dizer que ela e suas amigas se constituíram em uma espécie de vanguarda, “lançadoras de moda” em Osório, pois, para fazerem os trabalhos rurais, usavam calças compridas e sentiam-se muito à vontade, às vezes não trocavam a roupa após a aula e retornavam para casa com os “eslaques”, atravessavam a cidade vestidas dessa forma, fato que escandalizava os mais velhos e as meninas da outra escola. Parece que os “eslaques” deixaram de ser só roupa de trabalho e passaram a traduzir um pouco da identidade das futuras professoras rurais, professoras que se diferenciavam das demais, tendo em vista as peculiaridades da formação normal rural.



Figura n.25: Alunos/as em atividades agrícolas na Escola Normal Rural.

Ao abordar os entrevistados sobre a questão da disciplina na escola, percebi que trataram sobre o tema com naturalidade. É possível que, por ser uma instituição pública, o controle, tanto de alunos quanto de professores, fosse menos rígido do que em outras escolas, especialmente as confessionais. Também o fato de todos serem jovens, alunos e professores, deve ter promovido certa tolerância aos comportamentos típicos da juventude. Alunos e professores lembraram da escola como um ambiente favorável a trocas afetivas, mas ressaltaram que havia um respeito mútuo e, portanto, cada um tinha consciência de seus limites e de seu lugar de sujeito-aluno ou sujeito-professor. Neste contexto, os namoros eram permitidos, as saídas nos fins de semanas liberadas, mas com observância de horário.

O diretor era visto como uma autoridade, bem como os/as professores/as, e havia penalidades em casos de desobediência, que se traduziam em trabalhos na lavoura. Aqui aparece certa incoerência nas punições atribuídas aos transgressores, as faltas cometidas eram punidas com atividades puramente rurais e manuais. Mas se a escola é rural, por que seria um castigo o trabalho fora da sala de aula?

Percebe-se o controle direto do diretor que, conforme as entrevistas, se preocupava em regular a vida dos/das alunos/as dentro e fora da escola. Para os rapazes, as penalidades eram mais evidentes, pois eram internos na escola. As moças fugiam um pouco deste controle constante, afinal, ao entardecer eram liberadas e retornavam para a cidade. Mas elas relatam que eram repreendidas, por exemplo, por estarem namorando na cidade, com rapazes que não eram estudantes da Rural, mesmo fora do horário de aula. Nessas situações, o “castigo” não poderia se traduzir em uma ação concreta, pois o ato de indisciplina não acontecia nos limites da escola. A penalidade, então, era sutil, mas claramente compreendida por elas e revelava-se no rigor das avaliações orais, pois, além de diretor, Miguel era também professor.

Os alunos falam, com orgulho, que a escola era muito exigente, pois as aulas ocupavam o dia inteiro, inclusive os sábados pela manhã, destacam também que as atividades próprias do mundo rural não se sobrepunham aos conteúdos acadêmicos e pedagógicos propriamente ditos. Marta afirmou que, nos anos de 1970, quando retornou à escola como professora, alguns colegas questionavam se era necessário aprofundar conhecimentos humanísticos, uma vez que o objetivo era a formação de técnicos rurais, e ela, como que trazendo de volta os tempos da Escola Normal Rural, enfatizava: “quando eu aqui estudei, eu tanto trabalhava com Camões, quanto eu podava uma árvore, como dava injeção num animal. Então, Os Lusíadas e o trato com os animais conviviam, e eu saí muito bem daqui” (Entrevista em janeiro de 2004).

Os/as entrevistados/as concordam, portanto, que a formação tinha um caráter completo, mas nem todos/as entendem que a escola efetivamente preparasse o/a futuro/a professor/a para as possíveis adversidades do meio rural. A ênfase na lembrança de uma escola “exigente” colabora no processo de legitimação da instituição diante da sociedade. Então, os/as alunos/as sustentam que a escola formava no sentido de construir a identidade de professor/a rural, buscando desenvolver lideranças rurais, e isso é entendido como algo grandioso, principalmente para os rapazes, como mais detalhadamente veremos a seguir.

Em relação às aulas, destacam-se as falas de Miriam e de Marta, quando disseram que quase tudo dependia do/da professora/a, uma vez que havia poucos livros circulando pela escola, especialmente nos primeiros anos. Então, entende-se a idealização desses docentes como sumidades, afinal, o conhecimento estava todo

com eles, os alunos não dispunham de outras fontes para consulta dos temas desenvolvidos nas aulas. Nesses casos, o professor adquiria uma autoridade intelectual, que talvez nem tivesse tanto, afinal eram muito jovens, há pouco tempo haviam concluído o curso de graduação. O professor Plínio sintetiza o significado de ser professor na Escola Normal Rural:

Osório era um novo mundo, com dimensões novas, amadurecimento e crescimento cultural. Ter cultura não é ter penduricalhos na memória, conhecimentos decorados... fazer cultura, não lecionar para derrubar coisas decoradas, vivências... este é o segredo do magistério. Eu nunca dava aulas sentado, ia para as aulas com a minha cabeça, mas preparava as aulas. (Entrevista em janeiro de 2004)

É importante falar um pouco acerca do trabalho dos funcionários, atores sociais que podem passar despercebidos, mas que, principalmente por se tratar de uma escola rural, detinham saberes indispensáveis para o bom funcionamento da instituição. Entre os entrevistados, o professor Pedro foi o que mais enfatizou o significado das atividades dos funcionários para o bom andamento da escola. Eles eram funcionários da antiga Estação Experimental que permaneceram no lugar transformado em escola normal. O professor diz que o enfraquecimento da escola se deveu também ao fato de esses funcionários terem se aposentado e, assim, terem desaparecido como categoria profissional. Conhecedor das questões políticas e educacionais do país, Pedro explica que o grande problema para o desenvolvimento do ensino técnico é a falta de pessoal. Conclui dizendo que esses operários eram um verdadeiro suporte para ajudar o professor técnico. Lembra de um funcionário que sabia fazer inseminação artificial em abelhas, “era quase um biólogo, eu aprendi com ele” (Entrevista em junho de 2005); outro que fazia indústrias caseiras como ninguém; outro que fazia enxertos. Pedro sintetiza o que considera fundamental em uma escola:

Ela tem que ter estrutura física, recursos da área pedagógica e recursos humanos, a chave é recursos humanos! Tu tens recursos humanos, tu dá aulas num rancho, pode ter um prédio magnífico, mas se tu não tens os recursos humanos... (Entrevista em junho, 2005)



Figura n. 26: Funcionários da antiga Estação Experimental de Osório.

Enfim, as memórias narradas, sejam de ex-alunos ou de ex-professores, apresentaram a Escola Normal Rural de Osório como um espaço diferenciado para a formação docente. De tudo que se escutou, conclui-se que a escola despertava muitas expectativas a quem lá chegava, era uma escola que promovia a difusão de saberes e que oportunizava as sociabilidades, a construção da autonomia e a aceitação das diferenças. A Rural constituiu-se em uma escola que permitiu a essas pessoas sonhar, experienciar e lutar por um outro tipo de vida, por vezes muito distinto das vivências de suas origens familiares. Pluralidade, co-educação, autonomia e convivialidade parecem resumir as marcas das memórias desta instituição em Osório, como uma escola incomum, experiência singular na vida de alunos e de professores que por lá passaram.

4.2 FORMAM-SE LÍDERES

E o professor para essa escola, direis? Com efeito, o professor deve ser, marcadamente, mais do que o mestre escola que conhecemos. Ao lado de sua formação escolar, deve possuir os dotes de um líder social... o sertão facilita o desempenho de tal missão. A simplicidade do meio permite que se organize a escola com um vasto programa social. O prestígio que envolve a posição do mestre contribui para tornar mais acessíveis à sua ação as famílias e os pais dos alunos. Torna-se apenas indispensável organizar o preparo desse mestre, tendo em vista as suas funções e não os preconceitos ou moldes da formação tradicional. (Teixeira, Anísio, 1953, p.84)

O discurso de Anísio Teixeira, por sua expressividade, defende a importância de uma formação docente diferenciada para a educação no meio rural. Não bastava apenas uma formação pedagógica acadêmica para a docência rural, era preciso que a escola rural incluísse, como o autor diz, “um vasto programa social”, e, portanto, o professor deveria ser preparado para desenvolver suas capacidades de liderança, como um condutor, uma referência para as comunidades interioranas em que fosse trabalhar. Vale lembrar a relevância de Anísio Teixeira, um dos principais articuladores do movimento da Escola Nova, considerando que suas ações imprimiram marcas profundas na educação brasileira, especialmente a partir de 1930. De um modo geral, toda a sua obra se fundamentou no ideal democrático e na valorização da escola pública como garantia do acesso à educação para todos/as, populações urbanas e rurais. Entre tantas de suas iniciativas, destaca-se aqui o fato de ter participado e apoiado a criação do Instituto Superior de Educação Rural (ISER), em 1955.

Pela análise dos discursos difundidos pela imprensa pedagógica, conforme vimos no capítulo anterior, fica evidente o quanto era importante que o professor rural excedesse as funções pedagógicas e se posicionasse na comunidade como uma autoridade, um verdadeiro líder, capaz de instruir e de orientar não apenas seus alunos, mas também os pais e as outras pessoas da comunidade, com as quais conviveria. Investir na formação docente rural foi uma alternativa articulada no país no sentido de evitar a fuga em massa das populações interioranas para as grandes cidades. O professor era o sujeito que deveria ser preparado em escolas especiais para melhor poder difundir os conhecimentos necessários ao meio rural.

Da mesma forma, ao escutar alunos/as e professores/as em entrevistas, percebi que a formação de lideranças era altamente estimulada na Escola Normal Rural como um dos papéis da futura docência, talvez até o mais importante, entre outros apontados na formação. Assim, observei que a questão do desenvolvimento da capacidade de liderança foi mais expressiva nas entrevistas com os sujeitos do grupo masculino. Parece que este grupo se identificou mais com a possibilidade de afirmar-se como líder diante das comunidades. Nas entrevistas, dizem que isso os entusiasmava na profissão escolhida.

Preliminarmente, imaginei que os homens teriam se apropriado desse papel e que, entre as mulheres, talvez, isso não fosse tão significativo. Analisando a questão com mais cuidado, percebi que não se pode desconsiderar o contexto da época, que privilegiava o acesso ao mundo do trabalho e da política aos homens e os aproximava da posição de provedores e de líderes em diferentes profissões, não apenas no magistério. Estamos falando da sociedade brasileira das décadas de 1950 a 1960, tempo em que homens e mulheres ainda ocupavam papéis sociais distintos no contexto familiar. Ao homem, via de regra, cabia o papel de prover o lar, e a família e à mulher reservava-se o espaço doméstico, em que desenvolveria os papéis de mãe, de dona-de-casa e de esposa. Neste sentido, é provável que, para o grupo masculino, seja mais fácil hoje falar sobre a formação de lideranças.

Entretanto, é possível que o discurso da liderança tenha se manifestado de forma mais sutil entre o grupo feminino. Afinal, elas também conseguiram ascender profissionalmente e socialmente, uma vez que a grande maioria das entrevistadas continuou a estudar e, segundo o professor Pedro, não é raro encontrar diretoras de escola e lideranças em Osório que passaram pela Escola Normal Rural. O diferencial entre o grupo feminino é que todas as entrevistadas manifestaram em suas falas o desejo de trabalharem em uma profissão reconhecida socialmente e de conquistarem sua independência. Assim, conclui-se que a Escola de Osório difundiu a importância da liderança no magistério rural a todos/as, muito embora o exercício dessa liderança aparece narrado mais nitidamente entre os homens, possivelmente como uma marca geracional do contexto cultural daquele tempo.

Ressalta-se que quatro professores se destacaram como lideranças, tanto na escola quanto na atividade política: Miguel, Pedro, Romildo e Plínio. Romildo, de acordo com o que já se disse, chegou em Osório como professor de Psicologia e encerrou sua vida como deputado estadual; Pedro foi vereador e Secretário da

Educação em Osório; Plínio era funcionário da Superintendência do Ensino Rural, chegando a assumir a função de Superintendente do Ensino Rural, e Miguel, além de diretor e de professor da Rural, também se destacou politicamente, como vereador do município de Osório.

É importante ressaltar que, de 1952 a 1963, ou seja, período que compreende a formação da maior parte dos/das entrevistados/as, a Rural teve dois gestores que se envolveram efetivamente com a gestão da escola, até pelo tempo de permanência no cargo de cada um deles. O primeiro permaneceu por quase sete anos no comando da instituição, e Romildo Bolzan, dirigiu-a durante três anos, até o início de 1963. Os outros dois diretores permaneceram menos de um semestre nesta função. E justamente Miguel e Romildo se constituíram em referências sempre lembradas pelos/as alunos/as.



Figura n.27: Diretores da Escola Normal Rural

Entre os alunos, destacaram-se como lideranças Otávio, Antônio, José e Trajano. Otávio, ainda hoje, conserva certa introspecção no olhar, ao qual não a nega, ao contrário, disse que a escola teve um papel enorme na capacidade de

enfrentamento de sua timidez. Este ex-aluno contou que as atividades políticas sempre lhe interessaram, foi vereador em Santo Antônio da Patrulha, chegou a candidatar-se a deputado estadual, sempre identificado com a ideologia do trabalhismo. Durante nosso encontro, fez várias referências a Leonel Brizola. No dia da entrevista, fez questão de justificar seu pequeno atraso por estar na Câmara de Vereadores de Santo Antônio da Patrulha, em uma solenidade de homenagem aos antigos vereadores do município. Em plena época de discussões da ética na política, Otávio foi enfático ao afirmar que nunca recebeu salário por sua atividade de vereança que até hoje vive com sua família com o salário de professor. Vale lembrar que Otávio ainda leciona na mesma comunidade em que sempre viveu, e, por isso, se constitui em uma referência para a localidade. Quando nos falamos por telefone, ele propôs que a entrevista ocorresse em Santo Antonio da Patrulha, em um “café”, pois, naquele dia ele estaria naquela região. Na saída, ao nos despedirmos, comoveu-me observar o professor se afastando em seu fusca, que exibia o *slogan* “Brizola vive”. Tanto ele como Antônio são exemplos de professores multiplicadores pelos ensinamentos que tiveram na Rural. Ambos falam que encaminharam seus alunos “para a vida”, assim como, no passado, foram orientados pela Escola Normal Rural.

O aluno Antônio é outra liderança que, inicialmente, identificou-se com a profissão de professor rural, mas as mudanças políticas e educacionais vividas no país nos anos de 1970 promoveram o seu desencanto com a profissão escolhida. Por ser um aluno extremamente envolvido com a escola, provavelmente chamava a atenção do diretor, Miguel, e do professor Plínio, as duas maiores autoridades nos anos iniciais da Rural. Antônio era um líder, agregador da turma, amigo das moças, permanecia na escola durante as férias, não por falta de dinheiro, mas porque, para ele, era melhor ficar em Osório a retornar para casa. Assim, prestava pequenos serviços ao diretor, auxiliado-o na administração da escola, e desenvolvia ainda mais os conhecimentos de diferentes funções ligadas à profissão de professor rural. Então, logo que se formou, foi chamado pelo professor Plínio, funcionário da Superintendência do Ensino Rural, para ser professor de uma escola técnica agrícola, em Taquara, em um internato masculino. Ele guarda a carta do professor lhe oferecendo um trabalho como docente nesta escola, oportunidade em que ficou emocionado e da qual falou mais de uma vez, indicando na carta o momento em que o professor Plínio o convidava a hospedar-se em sua casa, em Porto Alegre,

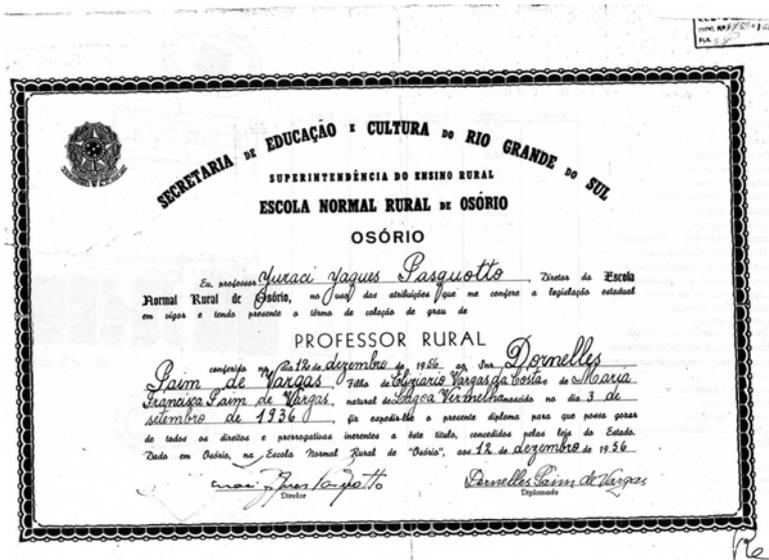
enquanto as questões burocráticas da nomeação se efetivavam.

O jovem professor permaneceu em Taquara por dez anos e pôde aplicar muito do que aprendeu na formação normal rural. Ou seja, Antônio constituiu-se como uma referência para aqueles rapazes, transmitindo os saberes da Rural. Seu destaque foi tamanho que chegou a ser diretor da escola, mesmo sem ter formação superior. Ele, diferentemente de muitos/as, teve uma oportunidade real de aplicar seu aprendizado, uma vez que o internato agrícola de Taquara tinha condições para isso.

Outros/as entrevistados/as comentaram, com certa frustração, que as escolas onde foram trabalhar não ofereciam condições estruturais para o desenvolvimento de atividades propriamente rurais. Voltando à história de Antônio, nos anos de 1970 a escola fechou e, como ele não havia dado continuidade aos estudos, foi designado para uma escola rural isolada, no outro extremo do Estado. Sua desilusão foi tamanha, por seu trabalho não ser valorizado, que ele se exonerou do serviço público e direcionou sua vida para a atividade comercial, que é o seu trabalho ainda hoje. As duas entrevistas aconteceram em sua casa e, ao avaliar o abandono do magistério, ele não lamenta, pois, no tempo que dedicou ao magistério pode fazer uma imersão na profissão para a qual se formou, mas, depois, enfatizou que precisava construir algo para sua família. Ele olhou para a casa, para o amplo jardim em que nos reunimos e avaliou que poderia ter feito mais, mas, enfim, estava satisfeito com sua vida e com as escolhas tomadas. Antônio e a esposa têm três filhos, ela é escritora, vivem em uma bela casa em São Leopoldo.

Na segunda entrevista, Antonio mostrou seu diploma de professor rural e o histórico escolar. Ao passar os olhos pelas disciplinas e os conceitos que alcançou, falou:

... veja bem que tinha uma matéria chamada puericultura e primeiros auxílios, veja bem a gente aprendia até a lidar com crianças ... Ali que a gente aprendeu a fazer o soro caseiro, quer ver uma coisa, economia e administração rural, por causa disso que eu cheguei a ser professor no Centro de Treinamento Agrícola de Taquara, cheguei lá transformando, há mais de quarenta anos, fazia coleta e separação de lixo, evitei a propagação de insetos, aprendi na escola... nossa formação tinha uma ligação tremenda com o meio rural... (Entrevista em abril de 2006)



Vida Escolar

	Admissão	1º série	2º série	3º série	4º série
PORTUGUES	82,2	73,5	83,6	82,0	
MATEMÁTICA	77,0	81,7	70,4	66,0	
Ciências Naturais	80,0	82,2	-	-	
Geografia do Brasil	64,6	85,2	-	-	
HISTÓRIA DO BRASIL	85,5	86,5	-	-	
Geografia e História Geral	-	-	75,8	-	
ECONOMIA DOMÉSTICA	85,5	-	-	-	
CULTURA ARTÍSTICA	83,7	77,5	84,2	-	
HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	-	-	-	55,3	
BIOLOGIA GERAL E EDUCACIONAL	-	-	77,5	-	
PUERICULTURA E PRIMEIROS AUXÍLIOS	-	-	-	56,5	
PSICOLOGIA GERAL E EDUCACIONAL	-	-	77,0	82,2	
Didática e Prática de Ensino Rural	-	-	73,8	71,6	
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	-	-	-	75,2	
SOCIOLOGIA RURAL	-	-	-	63,8	
ECONOMIA E ADMINISTRAÇÃO RURAL	-	-	-	70,5	
HIGIENE RURAL E EDUCAÇÃO SANITÁRIA	-	84,8	-	-	
FÍSICA E QUÍMICA APLICADAS A AGRICULTURA	-	-	75,5	-	
AGRICULTURA GERAL	80,0	-	-	-	
AGRICULTURA ESPECIAL	-	80,5	-	-	
ZOOTECNICA GERAL	86,0	-	-	-	
ZOOTECNICA ESPECIAL	-	80,5	-	-	
MOLESTIAS DE ANIMAIS DOMESTICOS	-	87,0	-	-	
HORTICULTURA	-	-	75,0	77,5	
INDÚSTRIAS RURAIS	-	-	75,5	-	
EDUCAÇÃO FÍSICA	82,5	5,0	74,0	79,7	
MÚSICA E CANTO	70,5	7,0	76,1	84,8	
PRÁTICAS	78,0	1,5	81,2	74,7	
RELIGIÃO	-	5,7	82,0	85,0	

O presente certificado foi expedido nesta data e recebeu o nº 212, no livro nº 119 de Exercícios nº 2 em 26 de Fevereiro de 1937.

Domélio Lima de Vargas
Diretor

Em 19/70

Figuras n. 28,29: Diploma (frente e verso) de um professor rural formado pela Escola Normal Rural de Osório.

Antônio foi um dos Presidentes da Associação de Ex-Alunos da Rural e, nesta condição, pôde, mais uma vez, exercer o papel de liderança cultivado nos tempos de formação docente. Em sua gestão, houve um esforço da Associação a fim de buscar melhorias para a escola. Em uma das entrevistas, narrou a ocasião em que procuraram deputados e conseguiram verbas públicas para pintar a escola, além de um trator:

Quando eu assumi a presidência da AEXAR, disse: Vou pintar essa escola. E o diretor disse: - Tu me arruma um trator pra escola? Disse: eu arrumo e peguei o Aldo, que era o mais próximo de Porto Alegre, e disse vamos ver o que nós tivermos de amigos nessas secretarias aí de Porto Alegre, e eu tenho fulano de tal, o Presidente da Assembléia, e vamos conseguir uma verba e tal e chegamos numa professora que era dessa área, mas estava nessa função de distribuição de crédito e quando nós chegamos lá e dissemos o que queríamos a mulher só faltou nos abraçar na hora, dizia, uns ex- alunos homens como os senhores estão aqui procurando um recurso pra pintar a escola de vocês! Agora eu vou junto com vocês! Levei ela junto no dia e pintamos a escola! E conseguimos mais ainda porque era 10000 reais e nós conseguimos 33000 reais , porque aí ela deu esse passo e disse lá no tesouro tem o fulano que é irmão do fulano aí chegou na hora de assinar, fomos ao Presidente da Assembléia, não protocolaram nada, foi tudo assim às escondidas, passando por cima, pois tinha o dinheiro. Fui o primeiro presidente e sempre tenho ido lá... (Entrevista em abril de 2006)

As metáforas são comuns nas falas educacionais dos anos de 1950. Antônio compara a escola a um “ninho de amor” e, o magistério rural, a “batalhas”. O papel do líder é não fugir das adversidades, mas encará-las de fato. A Rural era o espaço em que se sentiam protegidos para, no futuro, enfrentarem os desafios próprios da profissão de professor:

Éramos educados para o futuro. Nossos mestres sabiam das grandes batalhas que teríamos que enfrentar fora daquele ninho de amor. (apud. Durlo, 2002, p. 26)

Adriano enfatiza o papel da escola e o incentivo dos/das professores/as para o desenvolvimento da autonomia. Segundo ele, o ambiente de liberdade que caracterizava a Rural permitia aos alunos o aproveitamento de seu potencial em um amplo sentido que, por vezes, extrapolava o que era trabalhado nas diferentes disciplinas. Em suas palavras:

...nós tínhamos já tanta autonomia que o nosso grêmio realiza as olimpíadas estaduais, nós capinávamos a pista, o nosso professor Romildo Bolzan trazia a areia, tudo por iniciativa de alunos. A verdadeira aprendizagem, a verdadeira autonomia ocorria paralelamente ao currículo pela organização dos grupos, pela iniciativa dos alunos, pelas coisas que aconteciam independentemente da sala de aula, eram festividades, acontecimentos que aconteciam por espontaneidade, com naturalidade, e aí estavam os verdadeiros valores vivenciados e cultivados, as verdadeiras aprendizagens. Por exemplo, eu pinto até hoje, pinto até com as mãos, e lá tinha um colega de vôlei que pintava com têmpera, e ele me ensinou a pintar com têmpera nas capas dos cadernos porque elas absorvem a água, verdadeiras pinturas ele fazia, eu fazia pinturas com

flores e frutas, ao lado das dele, mas havia essa troca e não havia nenhuma disciplina que ensinasse a pintar, mas havia liberdade de criação e iniciativa, então esse fazer para acontecer era o verdadeiro currículo... (Entrevista em março de 2004)

José, conforme referido anteriormente, era um aluno negro entre muitos brancos na escola. Ao longo do curso, manteve sua posição de liderança, escolhido sistematicamente para ocupar a posição de presidente da turma e, também, o elegeram como presidente do grêmio estudantil. Afirma que não encontrava resistências entre os/as colegas, a não ser uns rapazes de Pelotas que questionaram sua posição, mas que, depois, o aceitaram. Conta que havia umas colegas de Mostardas, as quais ele ajudava a entender os conteúdos de Matemática, e essas moças diziam: “José, eu não te acho negro!”. Talvez essa liderança conquistada por José se deva também ao fato de ele ser uma pessoa carismática e agregadora, um pouco mais velho que os demais, já tinha servido ao exército, mas queria ser professor rural e, por isso, abandonou uma possível carreira militar e voltou para Osório, sua terra natal. Lembra, em sua narrativa, que o mais encantador na profissão era a oportunidade de constituir-se como referência no local onde fosse ensinar. Em suas palavras:

... eles falavam que todo o professor rural além de ir para a zona rural dar aula, ele teria meio turno para trabalhar com grupos de agricultores, ensinando novas técnicas, e isso me apaixonou e eu disse vou trabalhar nisso aí.” (Entrevista em janeiro de 2005)

Como residia em Osório, José também promovia uma ligação maior dos meninos com a cidade, levando-os, por exemplo, para sua casa nos fins de semana. Além disso, lembrou que seu pai foi adotado por pessoas brancas que tinham algum poder aquisitivo em Mostardas, e ele carregava consigo o aprendizado que a avó paterna legara: “não abaixa a cabeça nunca, tu tens o mesmo direito que os outros”. Destacou que o pai era brizolista, então sua identificação com o trabalhismo tem essa origem paterna. José ocupou cargos políticos na gestão do governador Alceu Collares, nos anos de 1990, sendo Coordenador do Ensino Técnico do Estado.

Entretanto, há que se ponderar que o brizolismo não era uma unanimidade entre todos/as da Escola Normal Rural de Osório. O professor Pedro, identificado

politicamente com outro partido, analisou a questão, com algum distanciamento, procurando avaliar os méritos de Brizola, principalmente na esfera educacional:

Vou falar com isenção política, existe o governo Brizola e existe uma mística do brizolismo, assim como o getulismo, peronismo. Brizola foi marcante. Ele fez bons governos. Ele foi um menino pobre, teve sua ascensão dentro da ETA, ... foi pro Julinho e Escola de Engenharia e ele sempre teve a convicção pessoal que a sociedade evoluiu, entre outros aspectos, pelo aspecto educativo. Como Brizola marcou o processo de alfabetização, criando todas aquelas escolas, aquilo ele marcou. A obra educacional do Brizola marcou, independente da pessoa ser do partido do Brizola. Eu não sou, a gente tem que reconhecer os méritos dele, ele levou depois pro Rio de Janeiro... a escola idealizada é que a criança ficasse dois turnos na escola. A preocupação do Brizola com o lado educacional faz com que as pessoas de sua época reconheçam que ele fez uma grande obra educacional. (Entrevista em julho de 2006)

As questões políticas e partidárias também estão presentes na fala da professora Teresa. Ela se refere a um diretor que costumava nomear todos os espaços da escola de “Leonel de Moura Brizola”, então centro estudantil, biblioteca, departamento doméstico, todos com o mesmo nome “Leonel de Moura Brizola”. Ela trabalhava na sala chamada “Departamento Doméstico” e contou que, por não concordar com o fato de sua sala de trabalho ter tal denominação, sempre que podia, arrancava a placa com o nome de Brizola, mas, alguns dias depois, a placa estava no mesmo lugar, novamente. A professora justifica sua atitude criticando a postura deste diretor que, no seu entender, confundia política partidária com educação. Teresa, apesar de ter dito que gostava de trabalhar em Osório, planejava voltar para sua cidade, Porto Alegre, para lecionar. No entanto, durante alguns anos, solicitou à Secretaria de Educação sua transferência, mas nada conseguiu. Ao avaliar os motivos da recusa sistemática dessa transferência, ela levanta a possibilidade de ter sido penalizada devido à história das placas. Segundo a professora, foi acusada de ser contra o governo de Brizola, o que, para ela, impediu o seu retorno para Porto Alegre, como era seu desejo.

Voltando para o tema da formação de lideranças, um outro aspecto relevante, narrado por José e Livia, é o fato de alunos/as da Rural ocuparem posições de liderança em diferentes instituições de Porto Alegre, especialmente no Centro dos Professores do Estado (CEPERS) e no Clube do Professor Gaúcho. Otávio também destacou o quanto participou das atividades do CEPERS. Livia resume:

Era uma escola que formava líderes, eu fui uma espécie de líder, sendo a tesoureira do Clube do Professor. Os alunos da Rural sempre tiveram uma posição de destaque, de liderança, de saber mandar e de saber fazer, a escola foi vida pra nós, nos ensinou a viver de modo independente, sabendo o que fazer para conduzir a vida da gente e dos outros. (Entrevista em janeiro de 2005)

Portanto, vê-se que a Escola Normal Rural também fazia vislumbrar outros caminhos, paralelos ou não ao magistério, uma vez que oportunizava o acesso a saberes de diferentes áreas do conhecimento, o que possibilitava aplicar as aprendizagens a outros domínios da vida. A Escola desenvolvia, portanto, aprendizagens relacionadas à gestão e à coordenação, fundamentais para o desenvolvimento da capacidade do professor de ser um líder em um sentido mais amplo que o da esfera escolar propriamente dita.

A identificação com os discursos difundidos na escola é muito forte nas lembranças dos/das alunos/as. Parece que os/as entusiasmava o futuro da profissão de professor/a, pois além de educarem as crianças, era disseminada a idéia de que seriam autoridades nas comunidades em que trabalhassem. Alguns/algumas alunos/as são enfáticos/as ao dizerem que a escola não os/as preparava somente para o exercício do magistério, mas que os/as formava como referências políticas para o meio rural. Carlos, por exemplo, descreve todos os saberes que deveriam acompanhar o professor rural em sua profissão e que exigia a sua orientação às populações camponesas:

Nós tínhamos que ter conhecimento para orientar o colono. Nós tínhamos floricultura, horticultura, apicultura, agricultura geral, agricultura especial, zootecnia geral, zootecnia especial, economia doméstica, artes, puericultura, depois tinha português, matemática, psicologia, tudo isso aí. Por exemplo, a cultura do arroz, tu tinhas que saber o nome científico da planta, época de plantio, época de colheita, produção por hectare, o que ia de semente por hectare, os adubos que tem que botar, os tratos culturais que tem que fazer, tinha que saber tudo... a mesma coisa do milho, e outras culturas, tipos de milho, época de colheita... mas se a pessoa quisesse fazer um vestibular tinha que fazer antes um segundo grau, mais três anos! O curso valia como um primeiro grau. (Entrevista em janeiro de 2004)

Embora Carlos seja enfático em seu depoimento quanto à diversidade do ensino na Escola de Osório, nem todos os entrevistados concordam que a escola tivesse uma formação efetiva para o magistério rural. Há relatos que evidenciam dificuldades vividas nas comunidades rurais, dificuldades para as quais os/as

alunos/as não haviam sido preparados para enfrentar. Então, o que alguns disseram é que a escola acabava formando docentes mais habilitados para as aulas na cidade. Chama a atenção que aqueles que mais enfatizaram que a Escola Normal Rural não preparava de modo efetivo para as necessidades do meio rural foram dois professores que seguiram caminhos profissionais distintos um do outro. Otávio, que até hoje trabalha em uma escola com características rurais, na mesma comunidade em que nasceu, e Flávio, que é advogado e, portanto, desligou-se, em seguida, do magistério.

Outro fato relevante acerca da idéia de liderança é o prosseguimento dos estudos por parte de alguns dos egressos da Rural na Escola Técnica de Agricultura de Viamão, como referido anteriormente. Vale lembrar que Leonel Brizola estudou nesta escola e, dentre os professores da Rural, Pedro e Miguel passaram por lá, bem como todos os demais docentes com formação em técnicas agrícolas e de zootecnia. O professor Pedro acentua que “seguir a ETA era uma prática, um processo natural. Era uma boa articulação entre a Escola Rural e a ETA (entrevista em julho, 2006)”. Assim, Adriano e Trajano são dois exemplos de alunos que decidiram continuar os estudos na ETA, em uma proposta de educação que se aproximava da proposta da Escola Normal Rural de Osório. Como disse Adriano, havia uma “continuidade” entre a escola de Osório e a escola de Viamão. Ele compara o legado de Osório e o legado de Viamão:

Viamão era a escola representativa do Brasil ou do Estado do Rio Grande, se Osório era representativa das etnias, das culturas, da maneira de ser, Viamão trouxe pra nós a história do próprio Estado, quem são os políticos, quem é o governador, o que representa a fronteira, os criadores de gado, os plantadores de arroz,... geografia, história, cultura, todos os elementos começaram a aparecer. Osório representava as lutas, então as primeiras preocupações, por que o homem do campo é pobre? Por que o homem do campo não tem representatividade? No que as cidades dependem do homem do campo? Então essas preocupações começaram a vir e começou a parecer que nós tínhamos uma grande força... (Entrevista em março de 2003)

Trajano formou-se como professor em Osório, cursou a Escola Técnica de Agricultura em Viamão e, depois, retornou à Rural como inspetor de ensino, função de caráter disciplinar. Adriano, por sua vez, enfatiza a importância da escola de Viamão, lembrando que a formação de Leonel Brizola teve parte de sua realização naquele espaço educativo:

Por que Leonel Brizola é tão prezado em qualquer recanto desse Estado? Porque em todos os recantos há alguém que estudou na ETA e lá está Leonel Brizola, estudou lá. A vida de Brizola não começou aqui na UFRGS, começou lá, como peão, quando ele vinha descalço e colocava o sapato quando entrava na sala, quando ele foi suspenso 7 ou 8 dias porque se mostrava rebelde, mostrou o outro lado das questões, a verdadeira vida política se inicia bem antes da universidade. São lideranças que valorizariam a vida na forma de ver a vida não em separado de nada, uma visão de todo não disciplinar, mas interdisciplinar, não da medicina, ou só da odontologia, só da sociologia, não, uma visão do todo desde a agricultura, desde a produção dos alimentos... (Entrevista em março de 2003)

A construção do prédio definitivo da escola de Osório também tem relação com a formação de lideranças desenvolvida pela escola. Resultou do trabalho e das iniciativas de professores como Romildo e Pedro, com o apoio do governador Brizola. Nas palavras de Pedro:

O Romildo vendeu a idéia da escola para o Brizola. Foram mudanças com muita ousadia para a época, tanto é, outra coisa a escola tem mais de 100 hectares de Mata Atlântica, ela tem uma moldura, quem olha daqui pensa que é um hotel de turismo. (Entrevista em junho de 2004)



Figura n.30: Prédio atual da Escola

Conforme o professor Pedro, a proposta da escola não era apenas atender a demanda de alunos por um curso normal rural. A grandiosidade do prédio tinha objetivos maiores, mas todas as metas profundamente identificadas com o ensino rural. A idéia era que o prédio novo abrigasse, além do curso normal rural, também o segundo grau rural, em forma de uma escola técnica e, posteriormente, uma universidade rural, segundo as diretrizes educacionais do final dos anos de 1950 a 1960, que apostavam na difusão do ensino rural pelo país. A esposa do professor Romildo narrou que os/as professores/as da escola costumavam se reunir na sua casa à noite e que lá ficavam por horas a planejar e a idealizar como seria a nova escola. Nessas ocasiões, faziam levantamentos daquilo que precisariam para a nova escola para, depois, solicitarem ao então Governador do Estado. Disse, também, que Brizola foi o grande incentivador de Romildo neste projeto, financiou a construção da escola e colocou o professor no compromisso de candidatar-se a cargos públicos no município de Osório. Romildo, certamente, já manifestava sua posição de líder, e isso deve ter sido notado. Nas palavras de sua esposa:

O governador deu muito mais do que o esperado. Com uma condição: ‘vou te dar esta escola, guri, mas tu vais ter que ser prefeito desta cidade. (Entrevista em julho de 2006)

Romildo foi vereador de Osório e, depois, prefeito do município. Sua esposa reforça a importância de Romildo para a construção do prédio e salienta que tudo foi conquistado por meio de muita insistência, como um “exercício de presença” junto à Secretaria de Educação. Valendo-se de uma frase dele, complementa: “Vou executar tudo o que o governador nos deu”.

Chama a atenção o quanto Romildo Bolzan é lembrado pelos/as entrevistados/as, tanto pelo seu trabalho como professor quanto por suas iniciativas enquanto diretor da Rural. Assim, os alunos sentiam-se valorizados por alguém que os defendia em diferentes momentos. Certamente, a construção do exercício da liderança tem relações com a postura deste professor. José explica:

...ele alavancou toda a estrutura pra nós avançarmos muito mais no mundo da educação, elevou nossa auto-estima, ele saía da escola e dizia: eu vou pra Porto Alegre pra conseguir isso pra vocês. Chegava aqui ele brigava! Ele caminhava muito a pé, então o sapato dele, como entortava de uma lado, o salto gastava, sempre de gravata e camisa branca, era um cara perfeito, trabalhava com a gente e nos incentivava. O Romildo marcou época em

Osório e os professores contribuía. E ele me deu essa característica, seriedade, responsabilidade, quando eu assumi na SEC como coordenador do ensino técnico, porque eu sou um privilegiado. (Entrevista em janeiro de 2005)

O momento da inauguração do prédio atual da escola, em abril de 1964, foi uma lembrança evocada pelos entrevistados. Curiosamente, os planos da construção definitiva da escola foram gestados identificando-se com as bases políticas do trabalhismo de Brizola, mas, curiosamente, quem fez a inauguração foi o primeiro presidente militar, dias após o advento do Golpe Militar que pôs fim à democracia no país. Chama a atenção o fato de que alguns narradores relataram que Romildo Bolzan sequer havia sido convidado para o evento, assim, conforme as palavras de alguns, o idealizador da escola teria sido excluído da inauguração do prédio definitivo da instituição. Outros explicaram que, após a inauguração do prédio novo da Rural, iniciou-se uma série de perseguições aos partidários de Leonel Brizola. A esposa de Romildo Bolzan emocionou-se ao lembrar que a escola era “a paixão” de seu marido, e, segundo ela, ele foi um trabalhador incansável, um professor que sempre estava junto aos alunos. As novas direções da escola, a partir de 1964, retiraram todas as placas em que constavam o nome de Romildo Bolzan e de Leonel Brizola. Segundo ela:

uma foto da parede, inaugurada pelos alunos, também foi retirada. Tudo foi jogado em uma latrina abandonada. Tudo foi jogado na lata do lixo. Esta era a meta da revolução. A ignorância e a dependência pela sobrevivência também dá mais dependência política e mais votos. É o que vemos hoje. Todos nós lamentamos o corte brutal que sofreu a educação neste período. A Reforma do Ensino que veio logo após, está aí, mostrando para que veio. (Entrevista em julho de 2006)

Ao fazer a última entrevista com o professor Pedro, indaguei a ele sobre essas questões, e ele trouxe outras versões. Primeiramente, narrou que a visita do presidente Castello Branco ao Rio Grande do Sul já estava prevista no calendário oficial, mas o governador Ildo Meneghetti considerou que seria bom para o Estado que houvesse alguma obra importante a ser inaugurada pelo Presidente. Assim, a Escola de Osório foi lembrada, uma vez que o prédio estava em fase final de conclusão. Pedro também esclareceu que Romildo, então prefeito de Osório, foi aconselhado por seus pares, inclusive por Pedro, a ir pessoalmente receber o

Presidente da República no aeroporto de Tramandaí, conselho este que foi seguido. Portanto, na condição de autoridade máxima municipal, Romildo Bolzan compareceu à inauguração da Escola, acompanhado pelas autoridades federais. Segundo o professor Pedro:

Quando se avisou da inauguração então foi aquela correria para preparar tudo, prédio, jardins, decorações, a inauguração então foi antecipada em função da visita do presidente. Do ponto de vista político, o regime só foi endurecer em 1968, então ninguém tinha consciência do que estava mudando no Brasil. A comunidade foi em peso na escola, até os partidos de oposição ao governo. Acho que as pessoas misturam o que aconteceu antes com depois e saem coisas erradas... (Entrevista em julho de 2006)



Figura n. 31: Inauguração da Escola Ildefonso Simões Lopes, em 1964.

Com a Reforma Educacional da década de 1970, as escolas normais rurais foram extintas, assim como o foi a figura do professor rural. O prédio que havia sido planejado para melhor preparar o docente rural, precisou se adaptar aos novos tempos em que os interesses educacionais no Brasil eram outros.

Um dos objetivos da Escola Normal Rural era despertar a formação de lideranças entre os rapazes e as moças que lá se preparavam para a docência rural. Assim, todos/as, de alguma forma, foram afetados pelos discursos que apostavam no personagem professor rural como um sujeito capaz de enfrentar adversidades e de posicionar-se como um condutor das comunidades com as quais fosse trabalhar. A “batalha” a que se refere Antônio representa o próprio cotidiano da profissão de professor de uma escola rural, por vezes isolada, distante e alheia a um contexto maior.

A Escola de Osório, talvez por ser pública, promovesse um efetivo desenvolvimento da autonomia, tanto entre alunos, quanto entre professores, e isto estimulava a vivência da liderança. Antonio, Otávio, José, Lívia, Marta, Miriam, Cláudia, Adriano, Romildo, Pedro, Miguel e Trajano, sujeitos diretamente implicados na formação de uma escola e de uma época, se apropriaram do discurso da liderança em diferentes esferas de sua vida. Para uns, talvez especificamente as mulheres, o mais importante era que a profissão escolhida lhes proporcionasse a condução de suas próprias vidas. Para outros, como Adriano, a idéia da conquista da liberdade nas escolhas futuras foi o maior legado da escola. E, ainda, destacam-se aqueles que apostaram em uma profissão diferenciada e legitimada no contexto do magistério rio-grandense. Imaginavam que essa profissão lhes garantiria estabilidade e ascensão social.

4.3 LIBERDADE, SOLIDÃO

a escola deixava a vida acontecer, os professores vinham, davam suas aulas, tentavam ensinar aquilo que era importante pra vida, olhando pra fora e pro mundo, eles olhavam para o Estado, tinham uma visão para a nossa realidade, deixavam que a gente fizesse as coisas que a gente gostava, e isso era importante, e havia esse mundo de descobertas porque o aluno com suas tipicidades enriquecia a escola, cada qual enriquecia de uma maneira... (Adriano, entrevista em março de 2003)

Ao retomar as narrativas, especialmente algumas falas masculinas, duas palavras insistem: liberdade e solidão. Como já foi apontado, a escola pública, formadora de professores, tinha como fim o desenvolvimento da autonomia. Talvez

os alunos, muito jovens ainda, tenham se sentido confusos diante dessa maior independência, um tanto desprotegidos, pois, afinal, estavam longe dos pais, longe de casa. Entretanto, todos/as afirmam a importância da cumplicidade e das parcerias que se estabeleceram ao longo dos anos vividos na escola, elementos considerados fundamentais para o enfrentamento das dificuldades próprias de um internato.

Um dos aspectos inovadores da Rural de Osório, em relação às escolas da época, e reafirmado diversas vezes, foi o seu caráter misto, que oportunizava o convívio direto e diário entre rapazes e moças. Essa convivência, promovida pela escola, é um aspecto importante na formação desses sujeitos, homens e mulheres que, durante quatro anos, aprendiam a se conhecer, a descobrir o “outro” e, assim, estreitavam os laços que os aproximavam pelas relações de afeto e de companheirismo. É comum os sujeitos da pesquisa usarem a palavra “irmandade” ao definirem como era a vida na Escola Normal Rural.

Aos rapazes era oferecido o internato, aspecto fundamental que assegurava sua subsistência e sua permanência na instituição durante os quatro anos de estudo. As moças eram, em sua grande maioria, de Osório ou de cidades próximas, e eram semi-internas. Chegavam pela manhã na escola, almoçavam com os colegas e, ao final da tarde, retornavam para a cidade. Aquelas que vinham de outros municípios viviam em casas de famílias, como pensionistas, como indiquei antes. Era o caso de Cláudia e de sua colega Lourdes, naturais da zona rural de Taquara, que residiam com uma família de Osório e, para tanto, pagavam uma determinada quantia e ainda auxiliavam a dona da casa nas tarefas domésticas.

O tema do internato foi recorrente nas narrativas. Contudo, as palavras de Adriano chegaram a ser emblemáticas pela dissonância, quando se refere ao cotidiano do internato. As narrativas de Adriano suscitaram críticas ou ironias em outros narradores. Ele lembra da professora Iolanda³⁶, e o quanto ela se interessava pelos problemas daqueles adolescentes, em certo sentido desamparados. Era alguém que representava a figura feminina, talvez representasse a imagem materna, ausente naquele espaço em que se preparavam para a entrada no mundo dos adultos. Esse quase abandono, evidenciado na falta

³⁶ A professora Iolanda, referência entre os alunos, não participou na pesquisa por motivo de doença.

de orientação aos alunos sobre questões básicas de higiene, por exemplo, indica que tais situações deveriam ser resolvidas por eles mesmos. É possível que a escola pecasse ao confundir abandono com autonomia. Os alunos pareciam ter muita liberdade, mas, diversas vezes, sentiam-se perdidos, e a solução de seus problemas deveria ser encontrada entre eles mesmos. Tristeza, ansiedade e confusão são expressos na fala de Adriano:

Eu, me vendo hoje, olhando para aquelas crianças, eu digo pra ti, ninguém dizia pra eles que estava na hora de cortar o cabelo, ninguém dizia pra eles, olha, esqueceu de tomar banho, precisa de uma escova de dentes nova, sabe, aquelas coisinhas de mãe ou de mulher, não se faziam presentes. Mas aquilo era levado na brincadeira, então a gente pegava, enfiava um no chuveiro e ensinava: tu vais tomar um banho! Muitos não conheciam sequer escova de dentes... (Entrevista em março de 2003)



Figura n.32: Grupo de alunos internos da Escola Normal Rural

Esses sentimentos foram reforçados quando questionei sobre os piores momentos vividos na escola. Ele recorda os tempos vividos na Escola Técnica de

Agricultura em Viamão e destaca alguns aspectos que, no seu entender, lá em Viamão eram melhores que em Osório :

Muitos momentos ruins, desagradáveis, por exemplo, a fome, o frio, a falta de roupa, tinha muito vento no inverno e nós não tínhamos as coisas que tínhamos no interior, o galpão, o fogo, as coisas lá do campo... era uma escola bastante desprotegida neste sentido, eu percebia os vazios que ficaram presentes, que foram superados com outras coisas, evidentemente. (Entrevista em março de 2003)

É possível que Adriano se sentisse mais seguro em Viamão por ter mais idade, por já não ser mais o rapaz desprotegido e com tantas incertezas, que chegara a Osório com quatorze anos. Havia aprendido a suportar e a enfrentar a ausência da família, havia vivido muitas experiências que lhe permitiriam conviver melhor em outro tipo de internato agrícola.

O internato capacitava as pessoas para as adversidades cotidianas. Era importante buscar alternativas para integrar-se no grupo e para não sentir-se tão sozinho e isolado. Uns eram parceiros dos outros, cada um mostrando o que tinha de melhor para assim poder enfrentar possíveis dificuldades:

Nós tínhamos pessoas sábias, por exemplo, quando íamos a uma reunião dançante, tinha a pessoa que sabia como entrar, o ingresso, tinha outro que nos emprestava a roupa, tínhamos as pessoas certas para as coisas certas, todos eram livres e sábios, então as pessoas eram prezadas pela sua singularidade, por exemplo, em que é que eu tinha significado? Eu tinha significado no basquete e no vôlei, eu tinha significado na pintura, as pessoas perceberam isso e eu não precisava falar tanto porque o meu problema era falar, começaram a se aproximar de mim devido a essas características, habilidades que eu trouxe lá de fora, do campo. Criava-se uma integração, uma honestidade, uma participação, uma luta. (Entrevista com Adriano, em abril de 2003)

As pessoas mostram suas diferentes percepções ao narrarem como se sentiam em uma escola interna. Alguns, talvez a maioria, entendiam a oportunidade de estudar nesta escola como algo único em suas vidas, algo que não poderia ter nada de negativo. Afinal, o acesso ao “mundo civilizado” propiciado pela escola era muito sedutor para estes jovens, que apostavam na Escola Normal Rural como o espaço educativo que lhes garantiria ascensão social e profissional. Portanto, muitos sujeitos, por conceberem a Rural como um marco em suas vidas,

reconstroem um passado em que não têm lugar sentimentos de tristeza, de frustração ou dificuldades, sentimentos prováveis a quem experimenta viver em uma escola interna, longe da casa paterna e materna. Nesse sentido, falam de suas lembranças alegremente, relatam os lazeres dos fins de semana, os momentos livres ocupados com bailes no clube, cinemas, missas, passeios pela praça, namoros, as amizades com os/as professores/as, rodas de chimarrão, convites dominicais para visitar as casas das moças... Outros, mais tímidos, como Otávio, contam que quase não saiam da escola aos sábados e aos domingos, mas que acabavam se divertindo lá mesmo, com os esportes, o pingue-pongue, as conversas com os colegas... E, mais uma vez, Adriano diferencia-se do grupo, pois o ingresso na escola aconteceu por sua exclusiva escolha, não houve influências familiares. Teve outras oportunidades de estudar em instituições privadas, chegou a freqüentar escolas confessionais, às quais não se adaptou, devido ao extremo controle e privação de liberdade. Ele também não mantém qualquer contato com esta comunidade escolar que sempre se encontra, afastou-se por completo daquele mundo. Talvez essas peculiaridades lhe possibilitem uma outra fala e, por ser hoje uma pessoa introspectiva, um pouco solitária talvez, poética em vários momentos, reconstrói seu passado, recordando, tanto o que lhe alegrava, quanto o que lhe entristecia, como a lembrança do vento de Osório que ao soprar insistentemente lhe sugeria solidão, abandono. Ele foi o único entre os entrevistados que ocupou um bom tempo de um de nossos encontros falando sobre o seu encontro com o mar³⁷ e das sensações de liberdade que tal encontro lhe despertou.

Entretanto, essas falas de Adriano, em certos momentos ambíguas em relação à escola, não foram bem-aceitas por outros sujeitos da pesquisa. Carlos, natural de Pelotas, escolheu ficar em Osório, e, ao saber das percepções de Adriano acerca da vida escolar, ironizou os seus comentários que insistiam na solidão e no abandono dos alunos. Na entrevista, Carlos relatou essencialmente aspectos alegóricos da escola, rejeitou qualquer lembrança triste, enfatizou a ajuda mútua que, nos seu entender, caracterizava a convivência escolar e, dessa forma, em sua memória, não houve espaço para qualquer sentimento de solidão pessoal, ou para os demais. No mesmo sentido, Marta, quando leu³⁸ as impressões de

³⁷ O município de Osório localiza-se a poucos quilômetros do litoral, especialmente do município de Tramandaí, que antes era um distrito de Osório.

³⁸ Vale lembrar que Marta leu o texto da proposta de tese com o objetivo que a leitura se constituísse em um evocador das suas memórias.

Adriano acerca do internato, ficou muito irritada. No seu entendimento, como alguém que estudou na Rural poderia falar tais coisas de sua escola? Tentei instigá-la a pensar sobre o assunto, explicando que, por não ser interna, talvez sua visão fosse distinta da percepção de Adriano, e que cada pessoa relembra de uma maneira que lhe é peculiar, mas nenhum dos argumentos foi suficiente para diminuir seu sentimento de descrença no colega. Afinal, alguém estava maculando uma história que, para a ex-aluna, não poderia apresentar faces que não correspondessem à sua idealização do passado vivido na escola. Observa-se, neste caso, uma disputa de sentidos sobre os tempos da Rural e o desejo de um grupo de efetivar uma história construída por eles, em que não há espaço para o contraditório.

A fala de José, ao analisar este aspecto da solidão, é importante na busca de uma maior compreensão do assunto. José, por residir em Osório, conseguia perceber de um modo diferente, distanciado, o que acontecia com seus colegas. Naquele ambiente de cumplicidades, procurava aliviar a tristeza de alguns os levando para sua casa. Contou, também, que quem sofria mais eram os tímidos, como Otávio e Adriano. José explicou:

Aqueles que tinham mais liberdade de chegar nas gurias era mais fácil, mas aqueles que tinham uma inibição, ficavam quietinhos, paradinhos e voltavam pra escola rural, jogava a bolinha dele, comia e dormia. Essa é a solidão, ficavam os inspetores na escola, tinha horário sim, tudo controlado porque a responsabilidade da escola era muito grande, por exemplo, sair dali para tomar banho no porto. E se morresse? (Entrevista em janeiro de 2005)

Em outro momento, José explicitou os preconceitos e as dificuldades enfrentadas pelos internos da Rural. Ele narrou que, em certa ocasião, seu pai montou um bar e empregou alguns rapazes da Rural para trabalharem. Se esses rapazes eram, de certa forma, diminuídos pela sociedade osoriense, vistos como “gringos” que usavam tamancos, é provável que José, por ser negro, da mesma forma, enfrentasse uma série de preconceitos, e acabasse também se identificando com o ambiente da escola, pois lá o princípio básico era a igualdade entre todos/as:

Nós montamos um bar e eu peguei dois gringos para trabalharem comigo, e disse: - vocês vão aprender a trabalhar no bar porque eles não tinham como comer uma merenda diferente. Quando eles chegavam lá, chegavam de

tamancos, aí todo mundo dizia lá vem a gringada... e aí um ajudava o outro, se um precisasse de uma roupa se emprestava, existia esse intercâmbio social, eles aprenderam muita coisa, a ir à praia, porque, muitas vezes, não conheciam o mar. (Entrevista em janeiro de 2005)

O fato de muitos virem de longe, em uma época em que as dificuldades de comunicação e de transporte eram efetivas, interfere nos sentimentos que atravessam esses sujeitos. Lívia também recordou de um colega que usava tamancos e chorava de saudades de casa. O professor Pedro, ao ser questionado sobre a possível solidão que os alunos internos sentiam, explicou que essa disposição para se comover era mais percebida nos fins de semana, particularmente aos domingos. Ele disse que se acostumou a sempre dedicar uma parte de seu fim de semana para ficar na escola, mesmo depois de casado com uma das professoras da escola. Assim, aos domingos, levava chimarrão, organizava torneios de futebol, enfim, ficava junto dos meninos, porque assim desejava. A presença de Pedro na escola aos domingos é sugestiva e nos auxilia a compreender os laços que aproximavam alunos e professores em um internato público nos anos de 1950 e que, de certa forma, até hoje se mantém vivos nas lembranças dos sujeitos entrevistados. Constata-se que a sensação de abandono, narrada especialmente por Adriano, pode ter relações com o fato de que ele, e possivelmente tantos outros, rompiam os laços que os uniam aos seus familiares e passavam a viver na Escola de Osório. Lá, a infância acabava, e eles tinham que ingressar rapidamente na vida adulta, uma vez que se preparavam para uma profissão.

O funcionário da escola entrevistado comentou algumas transgressões disciplinares dos alunos, de caráter mais folclórico do que transgressões no sentido literal da palavra. Entre as travessuras, João contou que alguns rapazes, às vezes, furtavam galinhas do galinheiro da escola aos domingos, indo assá-las nos altos do morro, longe de todos. Lembrou também, que, nos fins de semana, muitos não respeitavam o horário de retorno da cidade para a escola e eram punidos pelo diretor. Curiosamente, como já foi comentado, em se tratando de uma escola rural, as punições para tais atitudes dos alunos eram atividades agrícolas, trabalhosas de serem executadas. Ao ser questionado acerca de tais punições, o professor Pedro as considerou um “erro pedagógico, um retrocesso histórico, o trabalho deve ser motivo de alegria, uma coisa prazerosa” (Entrevista em julho de 2006). E

completou: “o aluno interno para sobreviver precisa aprender a sacanear.” Sobre isso, Adriano narrou um episódio, pelo qual deduz-se que os morros que circundam a escola eram espaços em paralelo à Rural , nos quais esses jovens exercitavam sua liberdade e seu companheirismo.

Nós tínhamos o mapa das montanhas, havia regiões que a gente subia pra fazer churrasquinho, depois do segundo, terceiro ano que você está lá aprende de tudo, então havia aqueles alunos mais espertos, pegavam uma galinha e subiam no morro, eu jogava no time de Osório e olhava pro morro e via fumaça, sabia que meus amigos estavam fazendo galetto ou risoto no meio do mato. (Entrevista em março de 2003)

Outra questão intimista evocada por Adriano se refere ao estranhamento que as moças lhe despertavam e o quanto se sentia pequeno, inferiorizado, quase invisível diante dos outros e, particularmente, diante delas. A aproximação das meninas era difícil para ele. Embora passassem o dia juntos, Adriano explicou que elas eram um mistério:

Osório começou a me dar dimensões da vida que eu não imaginava antes, por exemplo, a dimensão da mulher, a presença feminina como realmente sexo oposto, porque até então eu não tinha tido atração feminina, olha as meninas passaram a provocar uma atração em Osório. Nós tínhamos muito respeito pelo outro, pelo sexo feminino, porque nós não tínhamos convivência com irmãs, moças ou com namoradas, nós não tínhamos roupas adequadas, nós não tínhamos o direito de ter uma namorada porque não tínhamos nada, não éramos ninguém, éramos pessoas vindas de longe e depois íamos embora. As moças riam disso, eu acho que elas tinham um pouco de pena da gente, tinham gurias muito bonitas, mas nunca me lembro de ter tocado nelas, às vezes a gente tentava entrar em reuniões dançantes em Osório, mas a gente não conseguia, tinha que pagar ingresso e se a gente entrasse, elas pertenciam a uma classe superior, diferente, um ou outro estudante que era de Osório tinha essa categoria social, então eram pessoas à parte. (Entrevista em março de 2003)

São curiosos esses sentimentos tão tristes uma escola que promovia a convivência entre rapazes e moças. Vê-se que a vida no internato, para Adriano, e para outros também, era difícil. Embora a escola fosse pública, e o controle, menos rígido, há situações do internato que só os rapazes passavam, só eles sabiam porque estavam literalmente expostos àquela realidade.

As moças pareciam estar mais protegidas por suas famílias ou pelas pessoas de Osório que as acolhiam. Com o objetivo de conhecer melhor esta realidade,

procurei investigar a história de, ao menos, uma representante do grupo feminino que estivesse longe de sua família. Miriam indicou-me a colega de turma Cláudia, e ela narrou toda sua trajetória de aluna na Escola. De modo geral, o que lhe impulsionava, como a tantas outras, era o desejo de independência. Ela e outra colega saíram de Taquara, orientadas pela tia, e foram para Osório porque lá havia uma escola de formação docente pública. Entretanto, o fato de se afastarem da cidade de origem e de morarem como pensionistas não devia ser fácil para aquelas duas moças. Talvez até se sentissem mais sozinhas e desamparadas do que os colegas internos, pois eles tinham uns aos outros e contavam com a presença dos professores que também permaneciam na escola. Cláudia recordou que, no final do primeiro dia em Osório, quando as aulas acabaram e a tia que as acompanhou havia ido embora, de volta para Taquara, deixando-as na casa em que iriam morar, um desespero abateu-se sobre as duas amigas. Lourdes, a que aparentemente era a mais animada, olhou para ela e disse que não suportava mais e que ia embora, mas Cláudia afirmou que teve que demonstrar firmeza naquele momento, convenceu a amiga a enfrentar a realidade, uma vez que haviam investido o dinheiro que tinham e enfrentado dificuldades para ali chegarem. Entretanto, depois, ao ficar sozinha, costumava debruçar-se na pequena janela do quarto da nova casa, olhando a paisagem. Nessa hora, permitia-se chorar, sentia-se insegura e, sob certo aspecto, abandonada diante da nova etapa de vida que iniciava:

Eu olhei pra serra de uma janelinha do nosso quarto e pensei: - Taquara deve estar pra lá e eu chorei tanto. Aí, depois, pensei: - O que é que eu to chorando, eu tenho que ter forças, eu já estou atrasada em vinte dias de aulas, a gente gastou tanto, eu vou ter que enfrentar, estudar e vencer!
(Entrevista em julho de 2006)

Há que se considerar que as lembranças desses sujeitos remetem à época da adolescência, fase da vida de conflitos e de indecisões, podendo gerar um profundo sofrimento, em que é comum sentir-se instável, frágil e pouco valorizado nos grupos em que se convive. Vale destacar, também, o quanto é importante para o jovem ser aceito por seus pares e construir uma identidade grupal. É possível que Cláudia, ao ser reconhecida pelo grupo de colegas, se sentisse impulsionada a seguir em frente, e que isso diminuísse sensivelmente seus sentimentos de tristeza e de saudades de casa. Neste sentido, Adriano assim avalia os tempos da escola:

Eu via que a solução dos problemas era encontrada com os amigos, então, por exemplo, onze horas da noite, a gente sem sono, noite bonita e tal, ninguém queria dormir e começava a dar fome porque a gente jogava, corria e todo mundo ficava com fome, então um dizia vamos lá tomar leite no Corlac, Corlac era um depósito de leite, então íamos lá, não tinha guarda, a gente descobria aonde as serventes moravam e íamos na casa delas pedir pão, elas davam. Era uma escola maravilhosa porque a disciplina não era rígida, em muitos sentidos bem mais avançada que se possa imaginar. Nos éramos livres, havia uma aparência de disciplina, nós íamos para a cidade em grupos e depois voltávamos... não havia um sentimento de estar quebrando regras, era normal sair porque nós estávamos aprendendo... Então nós nos protegíamos um ao outro, nós nos cuidávamos e havia os que tinham namoradas na cidade e eram invejados por nós, havia os que tinham ligações maiores, tinham a proteção da cidade, nós não... nós íamos construindo, fazendo nossas descobertas. (Entrevista em março de 2003)

Na segunda entrevista, Adriano continuou comentando outras peculiaridades da vida de interno na Rural. Lembrou que havia um professor que morava por perto, e que então distribuía e recolhia as cartas dos alunos, também costumava guardar o dinheiro deles, chamavam-no de "Correio". Contou ainda que cada um colocava suas roupas dentro da fronha do travesseiro para serem lavadas e, na devolução, elas voltavam limpas, mas todas misturadas. Assim uns alcançavam para os outros: "se tu vivesses lá, eu conhecia a tua roupa, tamanha a vivência e familiaridade" (Entrevista em abril de 2003).

Essa questão referente à Escola Normal Rural como um espaço em que se misturavam sentimentos identificados com solidão e com liberdade foi proposta a alguns professores. Em resposta, a professora Teresa comparou o tempo em que foi aluna interna em uma escola confessional com o tipo de educação promovida pela Rural. Da mesma forma que outros, acredita que apenas os mais tímidos sofressem pela solidão, e reconheceu a liberdade incentivada pela escola:

Eu que fui interna em colégio e assim era quase militar, tipo um regime de guerra, era horrível, um troço germânico, tu não podia conversar, tu não podia dar um passo sem pedir licença, tu não podia tomar uma iniciativa, nada, tudo era barrado, tudo era castigado, era cruel, uma coisa horrível, então aquilo lá eu achei o máximo. Bah, um internato assim não podia ser melhor! Eles iam livremente pra sala de aula, claro que na hora da aula tinha que ir pra aula, mas não era aquela rigidez. (Entrevista em maio de 2004)

Da mesma forma, a professora Ana salientou o quanto era importante, e raro naquela época, para a formação daqueles jovens, o fato de poderem compartilhar do mesmo espaço educacional, em que as exigências eram iguais e todos/as, em princípio, tinham os mesmos objetivos. Ela também estabeleceu uma comparação, semelhante à professora Teresa, mas, comentou sobre outras experiências profissionais e, para ela, nada foi igual ao dinamismo dos tempos vividos na Escola Normal Rural de Osório:

Era bom ter aluno e aluna. Antes de eu ir para Osório eu trabalhei na Escola Nossa Senhora da Glória, em Porto Alegre, e, mesmo depois que eu comecei o meu trabalho em Osório, eu ainda tinha aulas na Glória ... então eu podia fazer a comparação de um grupo só de meninas com *status* social muito alto, era escola particular, e a riqueza daquele grupo de lá daquela escola em que eu te coloquei que tudo o que se plantava se via o resultado imediato, eram almas puras, eram corações, eram espíritos que buscavam, tudo o que se oferecia eles apanhavam com interesse. Era muito melhor dar aulas pra eles, eu te disse que foi o meu melhor magistério, indiscutivelmente. E cada vez que eu reflito sobre a minha situação lá e as minhas outras experiências no magistério, com outros grupos e outras escolas eu sempre chego à mesma conclusão, reafirmo a minha conclusão. (Entrevista em abril de 2006)

O professor Pedro, por ter sido aluno de uma Escola Normal Rural confessional, dirigida por irmãos lassalistas, em Cerro Largo, ofereceu um depoimento importante ao comparar a sua formação com a formação desenvolvida na Escola Normal Rural de Osório. Insistente em defesa da escola pública, Pedro valorizou a estrutura democrática que caracterizava o ensino público e condenou a rigidez da escola de Cerro Largo, estabelecendo relações entre o ensino normal rural público e privado:

Em Cerro Largo havia dificuldades de passar o fim de semana fora da escola, os contatos com a família eram menores. Toda a escola pública é um pouco mais liberal nos costumes e nas formas de convivência. Eu senti o primeiro choque, era uma estrutura excessivamente rígida, em Viamão era mais aberta e mais liberal e a nossa escola aqui era algo intermediário entre Viamão e Cerro Largo, mas era uma convivência bastante aberta, não digo excesso de liberalismo, mas era uma escola mais democrática. A escola pública tem uma estrutura mais democrática que a particular. Os próprios pais que colocam os filhos em escola particular fazem questão de uma estrutura mais rígida. (Entrevista em julho, 2006)

Cumpramos ressaltar, mais uma vez, o caráter singular e marcante que a experiência em Osório proporcionou a estes professores. Então, o que se percebe é

a importância desses docentes no acompanhamento e no cuidado dos/das alunos/as e nos vínculos que se construíram entre todos/as. Por ser uma escola pública, o cotidiano era muito diferente dos internatos administrados por ordens religiosas. Havia essa mistura estranha de solidão e de liberdade, sentimentos esses que também são manifestados nas lembranças de alguns docentes. Parece que o convívio de alunos/as e de professores/as, talvez a proximidade de idades, o interesse e a preocupação de uns pelos outros, ajudava a todos/as a minimizarem essa sensação de abandono, e isso os fortalecia para o enfrentamento diário das adversidades cotidianas.

Compartilhando da idéia de que cada lugar de sujeito implica em uma série de discursos possíveis, observa-se que a fala do primeiro diretor por vezes se afasta da fala dos professores e dos alunos. Ao exaltar a criação da escola, enfatiza o ambiente familiar da instituição e afirma, portanto, que na sua gestão nunca houve sequer um desentendimento entre alunos/as, professores/as e funcionários/as, que a escola era uma “família solidária”³⁹. Entretanto, as professoras de Porto Alegre enfatizam o quanto eram precárias as condições de vida para os que residiam na escola. Segundo elas, não havia banheiros, o quarto não tinha janelas, o espaço era mínimo, apenas para um beliche e um pequeno armário, passava-se muito frio. Ambas as entrevistadas que narraram esses fatos adoeceram em Osório, tendo constantes resfriados seguidos de febres e outras infecções, e atribuem como causa as más condições de vida na instituição. Diferentemente do diretor, dizem que a alimentação oferecida também era problemática e, sistematicamente, precisavam tomar remédios para vermes. São sujeitos diferentes, em posições distintas, que rememoram o passado. A fala das professoras encontra ressonância efetiva apenas nas narrativas de um aluno, Adriano, aquele que foi menos subjetivado pelos discursos que reverenciam a instituição docente de Osório. Nas palavras da professora Ana:

Então, nessas precárias instalações de uma antiga Estação Experimental de Agricultura, a escola começou. E aí passava eu lá a semana toda em condições precaríssimas. Nosso alojamento de professoras era um quartinho muito pequeno com uma cama beliche e não tínhamos mais nada, conforto, coisa nenhuma. Então nós fomos pioneiros naquela ocasião e suportando todo o ônus do pioneirismo. (Entrevista em janeiro de 2004)

³⁹ Entrevista em janeiro de 2004.

Ser pioneiro na escola tinha um preço para alunos/as e para professores/as. A professora Teresa não poupou críticas às condições que a escola oferecia aos/às professores/as e ao comportamento pouco acolhedor da direção.

Há uma história que também evidencia a precariedade da escola, história que acabou assumindo um tom folclórico na fala dos sujeitos narradores. Conta-se que o professor Romildo, quando residia na Escola, literalmente “dormia em cima de jornais”. Esse professor, entre outros aspectos, é lembrado, em sua gestão, como o diretor que mais se preocupou com o bem-estar dos docentes na escola. Assim, decidiu não morar na casa que seria destinada a ele como diretor, e adaptou-a para abrigar os/as professores vindos de outros municípios.



Figura n.33: Casa do diretor da Escola Normal Rural de Osório

Teresa, em seu depoimento, alterou o tom de voz e criticou os problemas da escola de Osório:

A infra-estrutura da escola estava horrível, não dava mais, tinha até ratazana entrando no quarto, era uma pecinha mínima, só com uma janela no teto, sem tela, sem veneziana, não tinha nada, entrava mosquito, eu não conseguia dormir, mas é que eu tenho o sangue doce, eles riam de mim, diziam que eu era neurótica, medrosa, faziam troça, que eu era chata, manhosa, diziam que nunca estava bom para mim, tinham ratos que ficavam por perto a noite inteira até abrir um buraco, passavam por cima da gente na cama e esse diretor nunca deu a mínima importância pra dar um pouquinho de conforto pra gente. Nesse ponto ele foi mau pra gente mesmo e não tinha banheiro pra nós, tu pode acreditar nisso? Se tu ficasses a semana toda dando aula lá, tu não tinha banho, nada, não tinha nem chuveiro na rua, tinha uma pia e o banheiro feminino era na rua... (Entrevista em maio de 2004)

De acordo com o que abordei anteriormente, os relatos evidenciam que o prédio da antiga Estação Experimental foi adaptado à nova Escola Normal Rural. Não houve investimentos nos primeiros anos, exceto a construção de um prédio de madeira que, mesmo assim, foi erguido posteriormente, certamente quando não havia mais condições de atender à demanda escolar. O Estado, por um lado, incentivava a criação das instituições de formação docente voltadas para o meio rural, mas, por outro, se eximia de investir efetivamente em condições adequadas para qualificar a educação desenvolvida naqueles espaços. O comentário do governador Ildo Meneguetti é um exemplo dessa situação de descaso com a escola. Um dos diretores da escola, formando em 1956, em um texto para o livro memorialístico da escola, faz comentários sobre os problemas enfrentados pela instituição, e evidencia o descaso do poder público diante dos problemas estruturais da escola:

Lá por 1955, o então governador Ildo Meneguetti visitou a escola e, vendo uma vidraça quebrada, observou: 'sala bem ventilada'... Foi uma das raras ocasiões em que se viu o Professor Juracy dar uma risadinha... A Rural lotada, com dependências exíguas em 54/55 favorecia a proliferação de resfriados. Em um certo inverno, ocorreu uma epidemia de gripe tremenda. Somente os amigos da 'marvada' não ficaram contaminados: puseram alhos nas garrafas, bebericavam orgulhosamente, ironicamente! Nenhum deu um espirro!" (apud. Durlo, 2002, p. 35)

As lembranças dos narradores sinalizam a necessidade de se refletir um pouco mais acerca dessa particular mistura de solidão, de liberdade e de cumplicidade que caracterizava as vivências dos alunos na escola. Então, surge mais uma questão: os rapazes, por terem mais liberdade, acabavam desfrutando

mais a cidade do que as moças. O cinema, por exemplo, à noite, parece que era mais freqüentado por eles, o simples ato de caminharem sozinhos pelas ruas de Osório e retornarem à escola em um horário quando outros já estavam dormindo, ou, ainda, os refúgios no morro que circunda a escola, todas essas eram vivências importantes na construção da autonomia. A aluna Miriam comentou que também gostaria de ter ido ao cinema à noite, mas o padrasto não a deixava.

Miriam lembrou dos encontros que aconteciam na casa de sua avó. Algumas alunas da Rural moravam na casa de sua avó, e os colegas costumavam visitá-las à noite. As moças faziam o jantar, e um grupo saía depois, normalmente iam ao cinema, mas Miriam não ia. Ela conta que chegou a se interessar por um colega, mas foi castigada pelo diretor, então acabou nunca namorando ninguém da escola. Sobre os namoros entre colegas, explicou como eram os bailes no Clube Comercial:

A gente freqüentava o clube comercial, mas nós não dançávamos com os nossos colegas, poucas dançavam com os nossos colegas, nós dançávamos com os rapazes de fora, era aberto ao público, era reunião dançante com discos, toca-discos, não precisava ser sócio nem nada, todos os domingos, as duas ou três horas a gente ia pra lá, sentava, ouvia música, foi lá que eu namorei o meu marido, até as seis horas porque às seis horas tinha a missa, aí nos tínhamos que parar... (Entrevista em janeiro de 2004)

Quando entrevistei, ao mesmo tempo, a professora Ana e o aluno Antônio, interroguei a ambos se os rapazes, por serem internos, não experimentavam mais plenamente as atividades promovidas pela escola. Questionei se os rapazes não estabeleciam laços mais fecundos com seus/suas professores/as, já que estes também ficavam “internos” na Rural?

Ana e Antônio concordaram que a convivência mais intensa era entre os internos e os/as professores/as, pois, em várias situações cotidianas, as moças não participavam. Os entrevistados falaram das tertúlias que aconteciam na escola à noite, e os olhos de Ana brilharam ao recordar:

Tu te lembrás [Antônio]? A gente fazia aquela confraternização no fundo da escola, era uma beleza! Era uma verdadeira tertúlia, se dizia poemas, se tocava violão, era uma coisa muito interessante, e, realmente, as meninas não participavam. (Entrevista em maio de 2006)

Depois de recordar as tertúlias, a professora lembra de outros momentos de convivência entre rapazes e professores/as e instigou Antônio a falar também:

Outra coisa, a noite tinha a hora do estudo, te lembra? E então eles se organizavam em grupos para estudarem juntos, às vezes a gente até passava pela sala de estudos para ver como estavam, como tudo estava, alguns se isolavam em pequenos grupos para outros assuntos, outras trocas, era uma momento de fraternidade, de confraternização, e as meninas também não estavam, muitas oportunidades que os meninos tinham, as meninas não tinham. Eu acho que naquele tempo elas não se davam muito conta disso. (Entrevista em maio de 2006)

A professora Paula ressaltou o clima de “família” que havia no internato e relatou que a professora Bárbara, à noite, costumava fazer balas para os meninos e, antes de dormirem, entregava uma bala a cada um. Percebe-se que o sentir-se só não era peculiaridade apenas dos internos. Teresa falou também da solidão, principalmente nos dias em que ela era a única professora a permanecer na escola. Então, para enfrentar a tristeza, não se isolava, ficava com eles à noite, na hora do estudo, partilhando momentos de integração:

E quando eu passei a dormir lá tinha dias que eu ficava muito sozinha, houve uma ano que um dia eu era a única professora que dormia lá, porque não tinha ninguém cuidando do estudo, eu ia lá pra sala de estudo e ajudava eles, eu gostava muito de desenhar então eu levava meus cadernos de desenho do Belas Artes, eu desenhava um, desenhava outro e eles adoravam, era outro vínculo, mas na aula era outra conversa, eu era durona. (Entrevista em maio de 2004)

Antônio narra outras trocas que aconteciam entre os internos e as moças. Elas parecem ter sido seu maior vínculo, seu contato com o mundo externo, com outras famílias, com o espaço urbano, enfim. Recordou que sentia muita falta das colegas, quando retornavam para a cidade e nos fins de semana, até porque vinha de uma família com cinco irmãs em Lagoa Vermelha. A professora Ana comparou as moças com a metáfora de uma “ponte”, importantíssimas por não permitirem que os rapazes permanecessem isolados na escola. Elas, ao aproximarem o mundo externo dos colegas, traziam um pouco deste mundo de fora para eles. Assim, comentou Antônio:

Eu sempre achei que o relacionamento nosso com as meninas era maravilhoso e eu sentia até falta, eu, como tive muitas irmãs, pedia muitas vezes pra elas me arrumarem roupa ou alguma coisa, elas traziam no outro dia a roupa passada, melhor que a lavadeira lá da escola, e a gente ia lá na frente esperar elas, pareciam que eram umas irmãs, eu tinha meus grupinhos das gurias, sempre gostava porque sempre traziam alguma novidade pra gente e até traziam porque nós tínhamos dificuldades financeiras, não tínhamos dinheiro, e aquelas, como a Madalena e outras que moravam ali por perto, traziam bolo, um pãozinho diferente, um chocolate, então isso foi... uma aproximação maravilhosa. (Entrevista em maio de 2006)

A aluna Marta também relatou a integração entre os rapazes e as famílias da cidade, lembrando os encontros que havia aos domingos à tarde, quando reunia os colegas em sua casa - eram reuniões de estudo e de lazer, em que o prato principal eram bolinhos fritos feitos por sua mãe:

Eu era a única mulher no meio daquela gurizada toda estudando, o (...) é um que se lembra dos bolinhos fritos porque ele era da turma da minha irmã, nós estudávamos numa sala, a turma da minha irmã na outra e a minha mãe fazia bolo frito. Era bonito de se ver o respeito que existia, como se fôssemos irmãos, era uma coisa muito bonita, muito bonita! (Entrevista em maio de 2006)

No livro “Memórias da Rural”, Marta retomou a mesma idéia, dizendo:

Os alunos vinham de diferentes municípios. Aqui, junto às famílias dos que aqui moravam, encontravam novos amigos. Todos eram bem-vindos. Acolhidos com carinho. Passavam a fazer parte das novas famílias. (apud. Durlo, 2002, p. 20)

Entretanto, percebe-se certa incoerência na fala de Marta, tendo em vista as narrativas dos alunos negros, Lívia e José, especialmente Lívia, que expuseram, de forma clara, o quanto se sentiam segregados pela sociedade osoriense, por serem impedidos de freqüentar os bailes do Clube Comercial, mesmo no dia da formatura. Retomando, o internato parece definir-se como um espaço de trocas afetivas e materiais também. Antônio, no mesmo livro, escreveu sobre as partilhas que aconteciam cotidianamente na escola, enfatizando a importância de ser criativo para melhor viver na escola:

Na Rural tudo era compartilhado. Cigarros, doces, bifés e roupas. José Weber e eu conseguíamos fazer de dois ternos, um cinza e outro azul-marinho, quatro 'fatiotas'. Ora eu usava o conjunto marinho e ele o cinza. Depois, trocávamos, ele usava o marinho e eu o cinza. Mas, volta e meia, ele partia para as festas de calça cinza e casaco azul. Assim, restava-me apenas sair de casaco cinza e calça azul. Até as camisas dos professores Benito e Tarragô não escapavam dessa prática. A criatividade era a nossa defesa. (apud. Durlo, 2002, p. 26)

Os esportes eram atividades em que os alunos da Rural se destacavam, primeiramente futebol, depois basquete, vôlei, atletismo. Carlos recordou que, ao ser convidado para integrar um clube de futebol da cidade, rejeitou o dinheiro que iria ganhar e, em troca, pediu que os colegas assistissem aos jogos de graça. Este fato é narrado no livro "Memórias da Rural" por um colega de Carlos e é sistematicamente evocado por outros entrevistados com o intuito de reforçar os laços de cumplicidade que se estabeleciam entre os internos:

(Carlos) jogava simplesmente pelo prazer de jogar, isto é, não cobrava, só que condicionou o seu cachê pela entrada gratuita dos colegas ao estádio. Em um jogo decisivo, não viu seus colegas no estádio. Ele ficou sabendo que não haviam permitido a entrada gratuita; e ele, indignado e solidário, tirou as chuteiras e saiu do estádio sem jogar. Foi muito engraçado, e ele demonstrou o grande afeto que tinha pelos colegas da Rural. (apud. Durlo, 2002, p. 18)

Essa idéia da "irmandade", de "ser como irmãos" na escola, é muito forte nas falas dos/das entrevistados/as. Neste sentido, dizem que não havia namoros entre colegas, embora não admitam que existisse alguma proibição. No entanto, eram comuns namoros com pessoas de fora da escola, tanto entre o grupo de rapazes quanto entre as moças. Antônio comentou que ele era uma exceção entre os colegas porque tinha facilidade em conversar com as moças, era admirado e talvez até mesmo invejado pelos outros por conseguir superar barreiras e se aproximar delas. Ao buscar um motivo que explique essa facilidade, lembra que a convivência com cinco irmãs deve ter favorecido uma maior compreensão das características femininas. Ele completou, com orgulho: "os meninos não conseguiam chegar nas meninas." É possível que este sentimento de irmandade se constituísse em algo intransponível naquele momento de suas vidas, impedindo uma aproximação que excedesse o limite da amizade. Eles/elas falam do clima fraterno nas relações escolares, em que uns cuidavam dos outros, os rapazes protegiam as moças, e

elas, de certa forma, também faziam o papel de cuidadoras deles. É provável também que eles precisassem até mais da proteção das colegas do que o contrário. Quando questionei os dois casais de colegas da mesma turma, ambos disseram que a aproximação só aconteceu depois que saíram da escola.

Sentir-se livre e, ao mesmo tempo, sozinho, parecem sentimentos contraditórios. A solidão seria o ônus da construção da autonomia naquele internato rural?

A Escola Normal Rural de Osório representava um novo mundo, tanto para os alunos que lá chegavam, quanto para os professores. Em ambas as situações, era preciso um desapego às referências conhecidas para melhor conviver na escola. Alunos e professores se aproximavam e se amparavam uns nos outros. Tornavam-se cúmplices no enfrentamento da solidão. Aproximaram-se e identificaram-se diante das dificuldades que enfrentavam. Entre os alunos, as narrativas sinalizaram que, para eles, era penoso lutar contra a timidez, os preconceitos étnicos, a pobreza material, o afastamento da família e os preconceitos culturais. Via de regra, esses moços e essas moças eram pessoas humildes, alguns do meio rural, outros da cidade, mas, para a grande maioria, aquela era a grande oportunidade de romperem com uma vida predestinada e de estudarem para formarem-se como professores. As falas dos entrevistados indicaram que o sentimento de abandono era sensivelmente minimizado pelas amizades oportunizadas na Rural e pela presença efetiva dos professores no cotidiano da vida escolar. Cumpre encerrar com um pensamento da professora Ana, ao dizer que, “na escola, nós não tínhamos conforto, mas tínhamos, isto sim, outros abastecimentos” (Entrevista em abril de 2006).

4.4 O DESEJO DE LEGITIMAR-SE

Muito já foi falado ao longo deste trabalho acerca da legitimidade da profissão de professor no Brasil, nas décadas de 1950 e 1960, época em que esta profissão tinha um valor social importante no contexto do país.

Tendo em vista o caráter público da escola, também já se disse que a grande maioria de alunos/as era de origem modesta, pois, quem tinha melhores condições financeiras, fazia o Curso Ginásial na única escola particular de Osório. Posteriormente, as moças que quisessem estudar em uma Escola Normal comumente procuravam uma instituição confessional, também privada, em Santo Antônio da Patrulha, município próximo a Osório. Os rapazes das famílias abastadas, que tivessem concluído o Curso Ginásial, buscavam municípios

próximos ou até mesmo Porto Alegre para cursarem o segundo grau. Miriam, natural de Osório, recordou que, para ela, a única alternativa para prosseguir os estudos naquela época era o ingresso na Rural:

Eu não escolhi estudar na Rural. Mas eu conversava com as pessoas da cidade, e a minha mãe também conversava com as vizinhas, todo mundo dizia que a Escola Rural tinha um curso que formava professoras para trabalhar e que, quando terminassem, já iam ganhar dinheiro. (Entrevista em janeiro de 2004)

O significado de poder estudar e de formar-se como professor rural é recorrente nas falas de vários/as entrevistados/as. Antônio explicou a importância do acesso à educação formal na década de 1950. Para ele, um menino humilde, vindo de uma região distante, do interior de Lagoa Vermelha, era algo grandioso formar-se como professor rural naquela instituição:

Tudo no interior era com dificuldades, então todo mundo se entusiasmou, olha um filho aí vai se formar professor, e aquilo parecia como hoje se formar em Direito. A pessoa vibra e faz muita festa,... então aquilo deu aquela sensação maravilhosa até houve um fazendeiro que me deu de presente uma vaca. O dia que eu me formasse era para eu ir lá e receber, e eu fui lá receber a vaca e aquilo foi um sucesso na região. Oh! O filho do Elisario Vargas vai estudar para professor rural! Vai ensinar nas escolas do interior! Então como eles valorizavam o ensino rural, e hoje que não tem mais..." (Entrevista em março de 2006)

José, diferentemente da maioria, até mesmo por ser um pouco mais velho que os outros alunos, contou que optou por estudar na Rural a permanecer no exército, pois seu desejo era ser professor. E encantava-lhe a possibilidade do exercício da liderança nas comunidades do interior, ou seja, José acreditava no valor social da profissão de professor. Ele explica:

Daí eu voltei, larguei o exército, peguei aquela 'dinheirama' que eu ganhei em um ano e fui estudar, mas eu tinha outras profissões, eu fui pintor de parede, fui vidraceiro, eu tinha como me virar e sempre tinha dinheiro no bolso e tinha noção da vida, e aquele pessoal de quatorze, quinze anos não tinha noção de nada. (Entrevista em janeiro de 2005)

Marta escreveu vários textos para o livro “Memórias da Rural” e, em um deles, expôs as possíveis dificuldades e preconceitos vividos pelos estudantes, mas não esqueceu de enfatizar o enfrentamento dessas adversidades que, segundo ela, eram encaradas como desafios:

Mas, em certos momentos, foi difícil que a Escola vencesse. Era uma proposta nova – quatro anos – com uma carga horária dupla: manhã e tarde. Conteúdos de segundo grau dados a alunos do curso primário. Junto às escolas do Curso Normal era uma proposta não muito aceita. Era uma clientela vinda do interior dos municípios. Também difícil de ser aceita pelas pessoas da área urbana. Tudo isso dava mais força, maior desafio, maior engajamento da parte dos alunos e professores. Mexia com o orgulho de todos nós. Éramos constantemente desafiados. (apud. Durlo, 2002, p. 21)

Da mesma forma que Miriam, Marta, em sua primeira entrevista, narrou que, ao ingressar na escola, não tinha consciência do significado de ser professora rural, noção que foi desenvolvida ao longo dos anos na instituição. Lívia, por sua vez, foi enfática ao afirmar que queria se formar o mais rápido possível para trabalhar e ter independência em sua vida, uma vez que o curso lhe garantiria um emprego público. Uma história semelhante apresentou Cláudia, única das entrevistadas que se aventurou a vir para Osório, acompanhada apenas por uma colega. Para ela, o que a mobilizou para sair da zona rural de Taquara e enfrentar as dificuldades de estudar em uma escola longe de casa e que não lhe assegurava o internato, era o desejo de profissionalizar-se no magistério e de não ser costureira, como comumente acontecia com as moças pobres que não tinham oportunidade de estudar.

As entrevistas reforçam a conclusão de que as famílias desses alunos, embora não pertencessem a camadas sociais elitizadas, valorizavam o estudo, identificando-o como alternativa de ascensão social e profissional. Pelos depoimentos, percebe-se que havia o desejo das famílias de que os filhos conseguissem romper os vínculos com o lugar de origem e que lutassem por outras possibilidades laborais mais valorizadas socialmente. Daí que, na década de 1950, estudar em uma escola pública, que oportunizava o internato para os rapazes e, indo além, promovia o acesso quase imediato a um emprego público em uma profissão reconhecida, sem necessidade de cursar uma faculdade, era algo muito sedutor, instigante para um número significativo de jovens que buscavam o acesso

à formação docente rural. Cabe lembrar, novamente, a história da aluna Cláudia, trajetória inusitada por ser a única entre as entrevistadas que não era natural de Osório. Ela narrou⁴⁰ a importância da tia, professora rural de Taquara, que a estimulou a estudar em Osório, pois, alguns anos antes, a professora havia participado de um dos cursos intensivos de férias⁴¹ oferecidos pela Escola Normal Rural de Osório. Então, foi a condutora de Cláudia nos primeiros passos da profissão escolhida, acompanhou a sobrinha e tomou providências para sua acomodação no município. Cláudia explicou que seu gosto pelo magistério iniciou na pequena escola rural em que a tia era professora e, ela, sua ajudante. Além de auxiliá-la na preparação para o exame de admissão ao Ginásio, a professora de Taquara a levou a Porto Alegre e, na Secretaria de Educação, foram orientadas a vir para a Escola de Osório.

As falas, assim, evidenciam as motivações que levam os entrevistados a narrarem a escola com extremo carinho e gratidão. Eles e elas referem quão importante era poder estudar e, conseqüentemente, ascender, mesmo que fosse por meio da formação em uma escola rural. O discurso vigente na época indica que, sem estudo, nada se conseguiria. Escolarizar-se era a condição de inserção na sociedade brasileira em transformação nas décadas de 1950 e 1960.

Então, estudar na Escola Normal Rural de Osório permitia a construção de uma outra trajetória profissional, tanto para homens quanto para mulheres. Como indicado anteriormente, Carlos falou, emocionado, da importância da liderança comunitária desenvolvida na escola:

A gente amava o magistério rural porque sempre nos diziam que o professor era um líder comunitário, e havia um reconhecimento muito grande da comunidade para conosco. (Entrevista em janeiro de 2004)

⁴⁰ Entrevista em julho de 2006

⁴¹ Diante do fato de as escolas normais rurais não conseguirem formar um número suficiente de docentes para atender as demandas escolares do meio rural e também considerando as pessoas que exerciam o magistério rural, mas sem habilitação, a Superintendência do Ensino Rural organizou os cursos intensivos de capacitação profissional que objetivavam instrumentalizar de modo acelerado os professores que tinham um mínimo de escolarização. (Relatório do Governo do Rio Grande do Sul à Assembléia Legislativa, referente ao ano de 1951, p. 69). O Decreto n. 1784/1951 regulamenta a organização desses cursos que aconteceriam nas férias, durante quatro anos, compreendendo a cada período, um mínimo de quarenta dias de aula, em regime de internato.

Ser professor rural era, portanto, uma profissão legítima e prestigiada para mulheres e homens, talvez ainda mais reconhecida para os homens, pelo exercício da liderança, e ousada para as mulheres, pela conquista da independência por meio de um emprego público. José demonstrou grande satisfação ao afirmar que as moças de Osório queriam namorar os rapazes da Rural. Segundo ele, esse interesse era porque elas sabiam que o aluno da Rural “tinha futuro”. Sobre esta questão, Marta reforçou a posição de Cláudia, ao comentar que, para as mulheres, eram poucas as opções profissionais em Osório - tornar-se professora ou costureira. Recordou de sua primeira nomeação para trabalhar em uma escola rural no município de Ijuí, em uma região distante de Osório. O namorado não queria que aceitasse e a questionava se não seria melhor desistir, pois, se ela costurava muito bem, então por que precisaria fazer tamanho sacrifício e ir para tão longe? Em uma cultura que ainda reservava às mulheres um lugar exclusivo no espaço doméstico, podemos indagar o quanto, de alguma forma, sair de casa e morar em outra região poderia ter significado àquelas moças uma fuga ao controle patriarcal e o desenvolvimento de sua autonomia por meio da profissão escolhida.

Em relação aos rapazes, o processo de independência começava antes, quando tornavam-se internos e passavam a estar longe de casa. Para elas, a nomeação para outra cidade era algo difícil, mas, ao mesmo tempo, instigante, porque, talvez pela primeira vez, se deparavam com uma situação em que precisavam tomar decisões sozinhas sobre os rumos de suas vidas. A construção da autonomia foi avaliada por Marta quando lembrou as dificuldades dos primeiros anos de trabalho, logo depois de sua formatura como professora rural:

A escola nos preparava pra isso ...tu eras sozinha pra preparar uma aula, tu não tinha ninguém pra perguntar nada, eu tinha uma mala fole, parecia um baú de tão grande, quando eu fui trabalhar fiquei tão apavorada que enchi aquela mala de livros, o que eu tinha, e roupa era de menos, era eu que tinha que saber. Eu tive que trabalhar com quinta série, eu nunca tinha trabalhado com quinta série, tive que alfabetizar, eu nunca tinha alfabetizado, e eu tinha que lidar com tudo isso, e junto com a primeira, segunda, terceira e quarta série... eu passava as tardes planejando, eu tinha que ter um fôlego tal para não deixar nenhuma turma sem trabalho. Isso era muito difícil para um professor só. Imagina, tu tinhas uns pequenininhos em alfabetização e outros da quinta te pedindo a raiz quadrada. Ai! (Entrevista em janeiro de 2004)



Figura 34: Foto das alunas da Escola Normal Rural

Além das dificuldades próprias do magistério multisseriado, existiam outras, talvez a maior delas se manifestasse nos atrasos quanto ao pagamento de salários, situação comum aos professores públicos dos anos de 1950, 1960. Esse fato é relatado em uma carta de uma colega a Antônio⁴², em fins de 1956. Ela havia concluído a Escola Normal Rural em 1955 e, portanto, já lecionava há vários meses. Nesta carta, ela lhe escreve para contar notícias de sua vida e do início da atividade profissional como professora. Na carta, entre tantos outros assuntos, lamentou a falta de salário e questionou, ainda que brevemente, os limites da “missão educativa” do/da professor/a:

Mas mesmo não tem nada de graça trabalhar-se quase um ano sem um tostão recebido, a sorte que temos o ‘ideal’, é o que nos leva adiante, que tal? Ano que vem será tu um dos novos batalhadores pela alfabetização de nosso Brasil. Para onde pretendes ir? Não queres vir para cá? Ainda há vaga, seria uma honra para nós. (Excerto da carta datada de setembro de 1956)

⁴² Essas cartas foram cedidas gentilmente por Antônio, anunciadas no Capítulo 2. Ele as guarda em uma pasta juntamente com fotografias e com seu diploma de professor rural.

A respeito do significado da atuação como professora rural, Marta argumentou que a escola promovia o desenvolvimento de uma maturidade precoce entre os/as alunos/as: “A gente ficava adulto cedo”. A afirmação faz sentido, especialmente se considerarmos que, aos dezessete ou dezoito anos, os estudantes egressos da Rural eram contratados pelo Estado e iniciavam sua vida profissional. Ela avaliou a formação recebida na escola e destacou que a instituição cumpriu com êxito o seu papel de preparar o/a futuro/a professor/a rural, não assustando ou intimidando, mas instigando os jovens a desenvolverem seu trabalho. Assim lembrou o que os/as professores/as lhes diziam:

Vocês vão para o meio rural com todas as dificuldades, vocês vão ter que fazer de um caixão uma classe, porque nem sempre vocês vão ter uma escola pronta e talvez tenham que assumir coisas que vocês não têm nem idéia, ser o médico, a enfermeira, o sacerdote daquele meio rural para onde forem. (Entrevista em janeiro de 2004)

Lívia e José também endossaram as palavras de Marta, quando afirmaram que a escola chamava a atenção dos/das alunos/as para que fossem responsáveis e disciplinados/as, pois, afinal, em seguida seriam professores/as e, certamente, cobrariam essas posturas e atitudes de seus educandos:

E o próprio aluno criou uma responsabilidade, porque nos diziam, tu vai ser professor, tu não podes errar. Então o próprio aluno se disciplinava, no primeiro ano era meio louquinho, porque era muito criança com quatorze, quinze anos. (José, entrevista em janeiro de 2005)

Então, vê-se que uma das maiores preocupações do estudante da Escola Normal Rural era em relação a seu futuro como professor, a escola em que iria trabalhar, a cidade e a comunidade rural nas quais passaria a viver depois que saísse de Osório. Em outra carta, de um colega para Antônio, quem escreve quer dar notícias sobre sua vida no interior de São Borja, local de sua nomeação para trabalhar como professor:

Nhu Porá, 16 de abril de 1956
 Meu caro amigo [Antônio]

Espero que a mesma o encontre com muita saúde e ao mesmo tempo muitos proveitos nos estudos.

Eu por aqui vou muito bem, pois peguei em meu ver a melhor escola do Estado, porque nem Tramandaí tem o que aqui tem.

Em primeiro lugar, quero te falar dos habitantes daqui: se eu te disser que o pessoal daqui não é grosso, tu não vais acreditar.

Pois nós aqui ficamos a quinze quilômetros da cidade e por isso favoreceu muito este pessoal daqui, pois todos eles tem uma certa cultura, isto é, um pouco de estudo e, te digo mais, a turma é muito boa, pois também temos um bom time de futebol e ontem mesmo estivemos em São Borja jogando contra o Grêmio Esportivo Getúlio Vargas e empatamos um a um. E também fui de muita sorte, pois encontrei um bom hotel que fica defronte a escola.

E também condução para a cidade não falta, pois passam oito ônibus diariamente para a cidade e também o dono do hotel tem uma caminhonete e vai todos os dias para a cidade e volta de tarde porque ele tem uma casa de negócios na cidade e também terras, o trem três vezes por semana que passa às cinco horas da tarde e a gente querendo ir ao cinema pode ir porque ele volta as seis horas da manhã.

E agora vou te falar sobre a escola. Em primeiro lugar, tem duas salas de aula, tem uma sala para visitas, tem dois quartos, tem uma cozinha toda aparelhada e com uma dispensa, tem um quarto de banho com chuveiro e banheiro. A pia e também para os alunos no mesmo prédio da escola tem um sanitário com patente, pia, chuveiro e mictório, isto para os meninos e para as meninas outro sanitário e para findar temos água e luz à vontade.

Agora tu me dizes se peguei ou não peguei a melhor escola do Estado? Dar aula é a coisa mais fácil que eu já vi na minha vida, temos quatro anos, isto é, eu e outro professor que já tinha aqui

E para encerrar quero te perguntar como vai a turma, e também o.. .Mesquita, lembranças a ele e também deixo um abraço para Lira e para ti um abraço bem forte.”

(Excerto da carta datada de 16 de abril de 1956)⁴³

Nota-se que o professor novato, egresso da Rural, estava feliz com a escola para a qual fora nomeado e sentia-se surpreso diante de tantas facilidades e boas condições de trabalho. Talvez ele estivesse preparado para situações piores, pois descreve, em detalhes, seu cotidiano, valorizando todos os aspectos positivos que encontrava. Assim, comentou as possibilidades de lazer, o futebol, o cinema, as idas à cidade, momentos que aliviavam a distância da família e da escola de Osório. Outro aspecto importante na análise da carta é a descrição das condições estruturais da escola, não se esquecendo que, em 1956, a escola de Osório ainda não tinha seu prédio definitivo, era uma adaptação da antiga Estação Experimental. A satisfação do professor transparece em toda a correspondência, e ele deixa claro que, apesar de ser professor rural, não se sentia isolado do mundo, uma vez que

⁴³ Gentilmente cedida pelo ex-aluno destinatário da carta.

convivia com outras pessoas, tinha facilidade de transporte e de comunicação.

Há que se ressaltar, novamente, que, como o curso normal rural equivalia ao curso ginásial, havia preconceitos, especialmente dos/das outros/as professores/as de Osório, formados pela Escola Normal de Santo Antônio da Patrulha, em relação aos/às professores/as rurais. Antônio valeu-se da expressão “professores de segunda linha”, que, segundo ele, era como as pessoas se referiam aos/às docentes rurais formados pela Escola Normal Rural. Miriam comentou as separações entre quem era da Rural e quem não era, diferenças em que estavam implicados critérios econômicos:

Os meninos tinham ciúmes das colegas com os outros moços das escolas, que namorassem ou tivessem amizade com meninos de outras escolas. O Ginásio Conceição sempre foi rival da Rural e ainda é. Porque aqui sempre foi considerado escola rural e rural tem o sentido de interior, de colono, até hoje isso acontece. Então, como o Ginásio Conceição era pago, particular, já transformava a sociedade, elitizava, então quem tinha dinheiro ia para o Ginásio Conceição, quem tinha dinheiro ia depois fazer o magistério em Santo Antônio, todas as moças de Osório burguesas iam para Santo Antônio. (Entrevista em janeiro de 2004)

Miriam também narrou um episódio quando entraram na sua turma, no terceiro ano do curso, cinco meninas provenientes do Ginásio Conceição. Ela não sabe o motivo do ingresso dessas meninas na escola. Contou que as meninas demoraram a se integrar no grupo, porque elas eram “de famílias de posses” de Osório, e os/as alunos/as da Rural eram “pobres e simples”, nas suas palavras. Disse também que essas meninas não se sentiam à vontade diante das atividades propriamente rurais, pois essas tarefas não faziam parte de seu cotidiano, e, na escola da qual vinham, não se ensinava nada disso. Ela completou: “Mas a gente botava elas a descascar banana, descascar abóbora para fazer chimia e elas acabavam fazendo tudo, a gente tirava favo de mel...” (Entrevista em janeiro de 2004)

Um certo desprezo pela profissão de professor rural foi revelado por Livia que, além de ser negra, sofria o preconceito de ser uma estudante da Escola Normal Rural. Ela narrou:

Eu me lembro de uma colega, havia o preconceito, um dia: - Eu sou normalista como tu e ela deu uma gargalhada, me lembro até hoje da gargalhada, porque eu tinha saído do Ginásio Conceição e tinha ido para a Rural então essa visão do colono passou também pra mim, eu disse eu sou normalista e vou ser professora igual a ti... (Entrevista em janeiro de 2005)

Segundo as entrevistas, a precariedade da Escola Normal Rural ficava evidente nos desfiles cívicos que aconteciam nos meses de setembro. Afinal, eram situações em que toda a escola ficava exposta aos olhares e aos comentários da sociedade de Osório. A Rural não contava com instrumentos musicais para a formação de uma banda. Entretanto, se faltavam instrumentos, sobrava entusiasmo nos alunos e nos professores, que se esforçavam e ensaiavam vigorosamente, ano a ano, para conseguirem representar bem sua escola. Neste sentido, Marta descreveu o constrangimento que alunos/as e professores/as enfrentavam nesses eventos, momentos simbólicos de exaltação ao civismo e de construção de uma identidade nacionalista, típica dos anos de 1950. Marta abordou este tema no livro “Memórias da Rural”:

Treinávamos para marchar – naquele tempo todos marchavam junto à estrada que passa na frente da escola. Não importava se o vento era forte ou fraco. Lá estávamos nós. Com os professores de Educação Física ou com o professor Juracy. Tínhamos que nos sair muito bem. Mas uma dor muito grande acompanhava a todos: não tínhamos nem um tambor! Éramos humilhados pelos alunos dos outros colégios. Nossos apelidos eram os mais variados e nos deixavam bastante tristes. (apud. Durlo, 2002, p.21)

Vê-se como era importante para aqueles jovens o reconhecimento público da escola em que estudavam, e essa valorização acontecia (ou não) tacitamente nos desfiles cívicos, momentos em que toda a população da cidade reunia-se para assistir os desfiles das escolas. Era pela grandiosidade do evento que a comunidade avaliava a qualidade da instituição. Portanto, os desfiles deveriam mostrar a importância desta escola pública. Os problemas foram, de certa forma, resolvidos quando a banda do Colégio Parobé, de Porto Alegre, veio em auxílio à Rural de Osório. Praticamente todos/as entrevistados/as comentaram a maravilha que se tornaram esses desfiles, revelando o clima de competição que se instalou na cidade entre o Ginásio Conceição e a Escola Normal Rural, cada qual se empenhava e queria fazer o desfile mais bonito e mais marcante no Sete de Setembro. Marta acrescentou:

Chegou o dia do desfile. Uniformes novos. Os rapazes: calça azul-marinho e camisa branca. As moças: saia azul-marinho, blusa branca e um casquete marinho com estrelas. Para a época, muito elegantes. Bandeiras lindas e novas. Os alunos e professores todos perfilados em frente à Escola. O silêncio era palpável. A esperança de um tamanho sem limites. Aguardava a chegada da banda que deveria vir de Porto Alegre. Da cidade, chegava o som da banda das outras escolas. A rural marcharia ao som da banda de uma dessas escolas. Para nós, seria uma tristeza, pois acalentávamos a oportunidade de mostrar que nós também podíamos nos sair bem. Quando o horário estava se esgotando, ouvimos o barulho de um ônibus entrando em direção à Escola. Era a chegada da banda da Escola Técnica Parobé. O nosso desfile foi um acontecimento. As pessoas se deslocava nos acompanhando pelas ruas. A emoção tomou conta de todos nós. Éramos aplaudidos por onde quer que passássemos. (apud. Durlo, 2002, p. .21)

A busca pela aceitação e pela valorização da escola na sociedade osoriense exigia o constante empenho de alunos/as e de professores/as. As memórias evocaram a constante afirmação da necessidade de mostrar o quanto todos/as se empenhavam e lutavam pela valorização de sua escola e de sua futura profissão. Nos esportes, a escola, igualmente, sempre era destaque. Carlos disse que “naquela época, a evidência do município era a Rural.” Segundo ele, o fato de os rapazes serem internos possibilitava uma maior disponibilidade para a prática desportiva sistemática. Assim, segundo seu relato, os rapazes eram sempre vencedores no futebol, corrida, vôlei, basquete, salto em altura, salto em distância. Em setembro, além das comemorações cívicas, a Prefeitura de Osório organizava jogos desportivos e, conforme os depoimentos, os estudantes da Rural eram sempre os vencedores.



Figuras n. 35, 36: Desfiles cívicos em Osório



Conclui-se que o sentimento de desprestígio da escola na cidade de Osório se manifestava nessas situações aparentemente banais do cotidiano, como competições, desfiles cívicos e esportes, bem como no momento da conclusão de curso. A história do anel de formatura é simbólica e indica o pouco reconhecimento da profissão de professor rural. Naquele tempo, era quase um ritual as pessoas selarem o momento da cerimônia de formatura, celebrando o fato com um anel representativo das características do curso. Quando a primeira turma da Rural estava para se formar, não foi diferente. Assim, criou-se um anel de formatura para os/as alunos/as. As alunas Miriam e Marta explicaram que o anel trazia uma estrela, em pedra ônix e brilhantes, simbolizando o papel do/da professor/a como alguém que traria “a luz na escuridão”, e, em um dos lados, a representação de parte de um arado que corta a terra. Segundo Marta, as outras professoras de Osório não concordaram que seu anel fosse semelhante ao do magistério rural, o que as incomodava é que as pedras ônix e brilhantes eram as mesmas tanto para o anel da professora normalista quanto para o anel da professora rural. As alunas entrevistadas também comentaram que a escola costumava presentear seus melhores estudantes com o anel, como foi o caso do aluno Turíbio, formando da primeira turma. Marta continuou a explicar:

O que aconteceu é que as normalistas da época acharam que, como nós éramos professoras rurais, aquele anel não estava de acordo conosco, como nós que fizemos um curso de quatro anos, nunca elas se convenceram que nós tínhamos horário dobrado, as normalistas não aceitavam que nós estudávamos quatro anos em turno integral, pra elas isso aí não funcionou nunca, nós tínhamos, além da parte pedagógica, a parte humana e a parte rural. (Entrevista em maio de 2006)

Marta enfatizou toda que toda essa polêmica em torno do anel foi criada pelas normalistas formadas pela escola de Santo Antônio da Patrulha, já professoras em Osório, pois, elas, as moças da Rural, nem tinham conhecimento da existência deste anel. Ao lembrarem do seu anel, Marta contou que ganhou o presente do pai, e Miriam complementou dizendo que não imaginava que fosse recebê-lo, ainda hoje fica pensando nas dificuldades que seu pai enfrentou para conseguir comprar a jóia tão cheia de significados. Entende-se que as famílias valorizavam este momento de formatura dos filhos e que se emocionavam com o

futuro promissor destes jovens, e que, portanto, faziam um esforço para poder participar da celebração entregando ao filho o anel, como símbolo da profissão de professor rural.

Se, ao ingressar na escola, o importante mesmo era estudar e se preparar para o futuro próximo, quando se formavam, queriam seguir a profissão que julgavam respeitada socialmente. A grande maioria cursou uma faculdade, alguns permaneceram no magistério, outros fizeram novas escolhas profissionais. Nas entrevistas, é comum referirem-se, com orgulho, aos colegas que construíram outros caminhos profissionais, destacando aqueles que são juízes, promotores de justiça, prefeitos, advogados, empresários, entre outras profissões, e, hoje, com maior alcance social que o magistério. E aqueles/aquelas que fizeram uma pós-graduação também se orgulham ao falar sobre suas trajetórias, dizem que, apesar das dificuldades, conseguiram viver com dignidade na profissão escolhida quando ainda eram jovens. De qualquer forma, todos os alunos entrevistados são unânimes ao se reportarem à Rural como a grande incentivadora de suas vidas, independente da profissão que tenham escolhido. Esta extrema valorização do significado da escola na formação pessoal e profissional é revelada em muitas falas, da mesma forma que as pessoas ressentem-se do desprestígio que assola o ensino público no Estado no presente. Ao avaliar o impacto da Escola Normal Rural de Osório em sua trajetória, Lívia concluiu:

Eu jamais digo para os meus alunos que eu fiz supletivo, mas tenho orgulho de dizer que fiz a Escola Rural! Até hoje eu digo a minha vida toda eu devo à Escola Rural. (Entrevista em janeiro de 2005)

Lívia e José, como casal, comparam a qualidade de vida que tinham nos anos de 1970, como professores do Estado, e o que representa o salário atual. Contaram que viajavam por todo o país com os filhos, e ela acabou desistindo de trabalhar em uma escola particular para dedicar-se exclusivamente ao ensino público. Atualmente, para compensar as perdas salariais, ambos, apesar de aposentados, continuam lecionando, com aulas particulares, e ela também é professora em uma escola da rede privada, e ele, em um curso supletivo. Ao avaliarem suas trajetórias, consideram-se privilegiados, pois formaram seus dois filhos e adquiriram moradia própria. Destacaram que, em suas famílias, foram os

únicos que tiveram oportunidades de estudar. Afirmaram, por fim, que construíram toda a vida em comum a partir dos ensinamentos da Rural.

De outra parte, Carlos salientou o quanto se falava na escola sobre a grandeza de ser professor rural, tanto que ele inicialmente desejava estudar engenharia agrônoma, mas encantou-se com o magistério rural, a ponto de não aceitar convites para trabalhar na Exatoria do Estado, o que lhe garantiria ganhos salariais bem maiores atualmente. Quando tocou neste assunto, não foram tanto as suas palavras que impressionaram, mas seu olhar que ficou perdido, perdido no tempo, talvez.

Da mesma forma que os professores, constatou-se que os alunos também fazem questão de dizer que em Osório reuniu-se “a nata” de professores do Rio Grande do Sul, expressão comumente utilizada nas entrevistas, talvez mais significativa nas falas dos alunos, sinal evidente de um esforço de legitimação da profissão e da escola em que estudavam. O professor Pedro argumentou que a escola “rompeu com a paralisação cultural” de Osório, a partir da vinda de um corpo docente qualificado para atender a formação normal rural. Segundo ele: “a Rural desencadeou um processo cultural-educacional” (Entrevista em junho de 2004). O papel da escola como formadora desses/as professores/as é constantemente evocado nas entrevistas. Eles/elas dizem que foi a escola que lhes preparou para a entrada no terceiro grau de ensino. Marta, que cursou a Faculdade de Letras depois de casada, contou, com satisfação, que não precisou estudar para ser aprovada no vestibular. Evocou a lembrança do primeiro diretor que a encontrou no momento em que fazia o exame vestibular, e este diretor enfatizou para a aluna que ela havia começado a se preparar para a universidade quando iniciou a Escola Normal Rural⁴⁴. Carlos, por sua vez, disse que na Rural se estudava muito mais que em outras escolas, pois tinham aulas pela manhã e pela tarde, e concluiu: “a escola foi tudo na minha vida, eu adorava essa escola e ainda adoro, não tem um aluno da Rural que não goste da Rural” (Entrevista em janeiro de 2004).

Outras situações endossam a insistência dos relatos em reverenciarem a formação recebida na escola. Pedro falou da construção do “mito da Rural”, que iniciou com a fundação da escola e com a vinda dos/das primeiros/as professores/as:

⁴⁴ Entrevista em janeiro, 2004

Então se formaram novas gerações, hoje tem cinquenta Benitos e Juracis no mundo, mas aquele trabalho pioneiro, o ninho gerador foi a Rural. Então também talvez por isso esse mito da Rural, né? Todo mundo sabe que a Rural é que gerou essa ascensão, aquele núcleo da Rural que gerou e aí depois para outros segmentos... Quem vendeu a idéia pro prefeito da Faculdade em Osório fui eu, vamos fazer um processo, vamos começar a trabalhar... (Entrevista em junho de 2004)

Como venho frisando em diversos momentos, a escola é percebida, por muitos, como “um mito”, talvez o mito de uma escola ideal e idealizada por todos no presente. Uma escola pública que, segundo os depoimentos, oferecia um ensino de qualidade e professores bem-preparados e entusiasmados com seu trabalho. Uma escola em que os alunos encontravam um sentido concreto em ali permanecerem e que promovia o acesso imediato ao mundo do trabalho. São peculiaridades referidas nas narrativas e que conferem o caráter especial da instituição.

Assim, os sujeitos desta pesquisa, de um modo geral, persistem no reforço à valorização da profissão de professor rural e depositam na Escola Normal Rural de Osório os méritos de sua formação pessoal e profissional. Pessoas singelas, mulheres e homens, de diferentes origens étnicas, buscaram uma oportunidade de ascensão por meio do estudo em uma escola pública. Essas pessoas querem demonstrar a todos o valor da escola em suas vidas, então rememoram a motivação para os desfiles cívicos, o desejo de superação nas práticas desportivas, o empenho nas aulas teóricas e práticas em tempo integral e a alegria por poderem estudar com professores dedicados e compreensivos em uma instituição oficial. Tais lembranças são fundamentais na compreensão do significado da Rural e no enfrentamento dos possíveis preconceitos que se apresentavam no cotidiano. A escola, apesar de promover uma formação que, na prática, equivalia ao curso ginásial, propiciou muito mais, estimulou a busca pela qualificação profissional. É assim que a grande maioria dos entrevistados prosseguiu seus estudos, em nível de graduação e até de pós-graduação, endossando a legitimidade do processo de formação pessoal e profissional em suas vidas.

4.5 CUMPLICIDADES EM IRMANDADE

Eu digo que nós fizemos o que Exupéry expressa aqui: 'o que há de maravilhoso numa casa não é que ela vos abrigue e vos conforte, nem que tenha paredes, é que deponha em nós lentamente tantas provisões de doçura, e eu acrescentaria de ternura, que forme no fundo de nosso coração essa nascente obscura de onde correm como águas da fonte dos sonhos. (Ana, entrevista em janeiro de 2004)

Na primeira entrevista na casa da professora Ana, notei que ela havia se preparado para aquele encontro, esperou-me vestindo a camiseta comemorativa dos cinquenta anos da escola, separou fotos, papéis e cartas referentes à escola e, em um determinado momento, leu a frase acima, de Exupéry, e procurou relacioná-la às suas vivências na Escola Normal Rural de Osório.

O Rural evoca sentimentos comuns a todos os sujeitos entrevistados nesta pesquisa. A idéia mais forte nessas evocações é a idealização da escola, dos professores, o desejo de acreditar na perfeição daquele tempo. Assim, a escola é comparada à casa, os professores são vistos como pais ou, talvez, como irmãos mais velhos, os colegas, como irmãos, as meninas, um pouco mães dos meninos, e, estes, seus protetores. Na ausência da família, construíram-se outros laços afetivos, fecundos e duradouros no tempo, permanecendo até hoje presentes nas narrativas de memória dos entrevistados. Como explicou o professor Plínio, ao referir-se à Escola de Osório: "A escola é uma família. Os alunos são como filhos, filhos adotivos, do ponto de vista psicológico, especialmente no caso de formação de professores" (Entrevista em janeiro de 2004).

Embora se possa dizer que os rapazes internos e as moças que não eram de Osório sentissem mais a ausência de sua casa, todos/as, indistintamente, se envolviam muito com a escola, afinal, lá passavam os dias inteiros durante quatro anos. Antônio traduziu esses sentimentos:

Em pouco tempo tornamo-nos uma grande família(...) Na Rural, tudo era compartilhado. Cigarros, doces, bifés e roupas(...) Os professores eram nossos segundos pais. Além de se preocuparem com os conceitos necessários para nossa formação profissional, dedicavam-se, de corpo e alma, em preparar-nos para a vida. (apud. Durlo, 2002, p. 26)

Neste sentido, a fala de Marta também sugere a identificação do ambiente escolar com a família. Ao avaliar a importância da Escola Normal Rural, esta ex-aluna acentua que os rapazes e as moças, estudantes da Rural, eram distintos dos alunos das outras escolas:

Como éramos diferentes!... Eu não acredito que uma outra escola tenha existido igual ou parecida até neste entrosamento, não só a parte cultural, mas a parte emocional, nós vivemos aí como uma família muito unida, não era qualquer família, era uma família que tinha uma preocupação com a vida do outro, com o bem-estar do outro, com tristeza do outro, com a alegria do outro, aquilo tudo nós nos contaminávamos, se um sofresse, o outro, sofria, nos ajudávamos nas dificuldades, era uma coisa impressionante. (Entrevista em janeiro de 2004)

Um fator que promovia a aproximação entre alunos/as e professores/as é o fato de estarem quase na mesma faixa etária. O primeiro diretor, como referido anteriormente, tinha vinte e dois anos quando iniciou seu trabalho. Os professores de Porto Alegre também tinham vinte e poucos anos e, os/as alunos/as, em geral, tinham entre quinze e dezoito, alguns iniciavam o curso normal rural com quatorze. Marta, aluna da primeira turma, destacou que o professor Pedro literalmente cresceu nos primeiros anos da escola, pois lá chegou com dezenove anos e, como é muito alto, as fotografias “comprovam” sua observação relativa ao crescimento. Os entrevistados confirmam que essa aproximação de idades, de certa forma, se constituía em um elemento facilitador das relações que se estabeleciam entre alunos/as e professores/as, de tal forma que assuntos mais íntimos, da esfera privada, eram partilhados por todos/as. Eram comuns os casamentos entre alunos, ou entre professores. Entretanto, não se observou namoros e/ou casamentos entre alunos e professores. De certa forma, todos/as estavam em uma fase da vida de fazer escolhas, escolhas essas que, nos anos de 1950, tinham um caráter mais definitivo na história de vida de cada um, como a profissão a seguir, o casamento, onde residir...

Através de diversas narrativas, depreende-se que a necessidade das pessoas construírem novas referências afetivas e se sentirem queridas e protegidas promoveu associações entre a idéia da escola como uma “família” e dos professores como “pais”, convivendo todos juntos em um ambiente de partilha e de companheirismo. Na explicação de Antônio, percebe-se claramente a reconstrução da memória no presente:

E o que mais me encantou de início ali em Osório foi, vamos dizer assim, o carinho que eu recebi dos professores, que eram como uns pais pra gente, e o coleguismo. Então era uma irmandade total, um emprestava roupa pro outro, a gente tava sem dinheiro e um dizia que ia pagar uma merenda porque alguém ia lá vender alguma coisa na escola e a gente na adolescência sempre com fome, apesar que se comia bem, a escola tinha um cardápio muito bom, então ali havia essa troca, mas o que me marcou mesmo foram os professores, que esses me marcaram como pais, e eles não se importavam com a instrução do aluno, vamos dizer a matemática, agricultura, pecuária, eles se importavam em perguntar, tu ta gostando aqui da escola? Escuta, tu não tem saudade da família? Tem alguém te maltratando? Olha, tu ta sentado mal nessa cadeira, tem que sentar mais reto... só depois é que fui ver que a preocupação com a educação do aluno era assim uma educação integral, que não eram só as questões da matéria em si, mas do comportamento do aluno. (Entrevista em abril de 2006)

A proximidade de idade entre alunos/as e professores/as suscita histórias, no mínimo, inusitadas. Talvez o que cause estranheza é que estamos acostumados a pensar na figura do/da professor/a como um sujeito que tem um perfil próprio e, portanto, a ele não cabe algumas ações e posturas, construídas culturalmente ao longo do tempo. Alunos/as e professores/as são atores sociais que ocupam papéis diferentes no contexto educacional, e cada um deles se identifica com determinados discursos. Quando professores/as se afastam um pouco do perfil, próprio de sua profissão, isso causa certa confusão nos quadros de referências dos/das alunos/as. Carlos comentou com satisfação que ia aos bailes em Osório acompanhado de um professor, eram parceiros de festa, e o professor, invejando a situação do aluno, dizia que Carlos era o mais feliz dos dois, pois podia dançar livremente com as moças da cidade, já ele, por ser professor, tinha que manter certo distanciamento de atitudes tipicamente juvenis, precisava zelar pela sua profissão. Não obstante, esses bailes eram momentos em que as diferenças aluno-professor se minimizavam, os relatos denotam que todos dançavam, brincavam e se divertiam como companheiros. Marta narrou outra história cômica, uma brincadeira referente a uma carta que ela havia escrito para uma colega como se fosse um dos rapazes da sala e, sem constrangimentos, pediu a um professor que fosse o portador da carta. Chegando à aula, o professor chamou o nome da moça e entregou a tal carta. Para decepção de Marta, a destinatária não abriu a correspondência no momento que recebeu, e ela, depois, ficou furiosa com a colega, dizendo: “me admiro do professor se prestar a este papel!” Segundo Marta, o professor calmamente argumentou: “- a moça me pediu, o que me custava?”...

Antônio discorreu sobre várias histórias que evidenciam os vínculos que se

estabeleciam entre alunos e professores. Entre elas, chama a atenção a “criatividade” dos alunos da Rural para conseguirem algum dinheiro para ir aos bailes e ao cinema, por exemplo. De acordo com Antônio, uma das maneiras de poder ir aos bailes era se oferecer para passar as roupas dos professores que, em troca do serviço, forneciam a quantia necessária para o ingresso no baile. Nesses mesmos bailes, segundo ele, era comum os professores se interessarem pelas mesmas moças da cidade que os rapazes, especialmente um professor que, por ser tímido, queixava-se aos alunos quando estes tomavam a iniciativa de tirar as moças para dançar. Ao ser convidado para acompanhar os meninos aos bailes, o professor respondia: “Vamos, mas só não pode me tirar a guria!”.

Outro episódio interessante e que revela a intimidade e as relações afetivas que havia entre alunos e professores é que Antônio, para visitar a namorada da cidade, costumava pedir uma camisa emprestada ao professor Pedro. O professor, que tinha umas camisas compradas no Uruguai, emprestou uma ao seu aluno. Depois de usá-la, Antônio pediu que uma colega a lavasse para entregá-la em boas condições ao professor, mas, quando foi devolver, Pedro lhe disse: “Como é que foi? A moça gostou da camisa? Então, não precisa devolver, é tua a camisa.”

Em outra entrevista, contou situações mais íntimas, quando acontecia de um professor ter chegado muito tarde de uma festa e não conseguir acordar para dar suas aulas, então Antônio auxiliava este professor e não contava nada a ninguém, dizia que o professor estava doente e que, por isso, não houve aula. Assim, aluno e professor tornavam-se cúmplices, compartilhando um segredo que era só deles, que o diretor jamais poderia saber. Antônio avaliou a situação defendendo seu mestre, argumentando que o professor era muito jovem, tinha o direito de se divertir, pois tinha apenas vinte e dois anos.

No dia em que Antônio relatou esta história, a professora Ana estava conosco e aproveitou para concluir:

Vê bem Dóris, como havia uma solidariedade entre alunos e professores, pra ver como eles eram solidários, como eram amigos, isso tanto da parte dos alunos com os professores, como vice-versa. Isso tudo foi alicerçando o que nós relatamos hoje pra ti, toda essa história de relacionamento, era algo mais do que o professor na aula e o aluno assistindo. (Entrevista em abril de 2006)

Antônio explicou a importância dos vínculos afetivos nas relações entre professor e aluno naquela escola. Era a qualidade do vínculo com o professor que acabava influenciando diretamente no interesse do aluno pela disciplina. Assim, Antônio enfatizou que ele simplesmente não poderia ser um aluno relapso nas disciplinas desses professores que estabeleciam um outro canal de comunicação além da sala de aula. Entretanto, não se omitiu em comentar, sem citar nomes, que havia também professores individualistas, que ficavam só na exposição de suas aulas e que acabavam assustando os alunos.

Eu quero te dizer que alguns professores eu acho que era uma questão de empatia, alguma coisa assim que esses eram que nem os pais da gente, mas tinham alguns que se distanciavam, que nem todos tinham que ser iguais, a gente tinha até um certo medo de alguns professores e professoras que ficavam na frente dos alunos estaticamente, papapá falando, falando e não perguntavam, escuta, e tu aí e no canto... depois eu aprendi isso quando eu fui dar aula lá em Taquara na experiência que eu tive lá eu sabia a vida de todos os alunos, mas por quê? Porque eu trazia na minha bagagem aquele conhecimento e eu começava a conversar com os alunos, de repente eles já estavam me contando que apanhou do pai dele, assim como se eu fosse o maior amigo dele, e aí ele não me mentia também. (Entrevista em abril de 2006)

Nesse ambiente de constantes aproximações e trocas afetivas, eram comuns as fantasias sobre as vidas de uns e de outros. Assim, as alunas falam das conjecturas que faziam sobre os possíveis casamentos entre professores/as, pois muitos deles eram solteiros/as. Torciam para que um professor, o mais bonito e inteligente segundo elas, casasse com a professora mais querida por todas e lamentavam que ela não se vestisse de forma tão elegante quanto uma outra professora, que acabou sendo a esposa do tal professor. Parece que esta professora vinha para Osório trazendo malas com muitas roupas e dava suas aulas de luvas, motivo de deboche das meninas, especialmente considerando que se tratava de uma escola rural. Então, no dia da formatura, a professora amada veio de Porto Alegre muito bem-vestida, e as alunas torciam para que o dito professor a notasse.

A circulação dos assuntos permitia que houvesse uma comunicação entre alunos/as e professores/as, até certo ponto incomum nos dias de hoje, em que alunos e professores ocupam posições bem diferenciadas no contexto escolar. Dessa forma, uma aluna lembra do colega que lhe propôs casamento, no último ano

do curso. Ela ficou tentada, mas já tinha um namorado, e então o boato se espalhou até que o diretor a chamou e quis saber o que estava acontecendo, desaconselhando a moça a aceitar a tal proposta. O interessante é que no modo como a aluna fala, a conversa com o diretor parecia mais uma conversa com um colega, talvez um pouco mais velho. Qual não foi minha surpresa quando, no dia do encontro da Associação de Ex- Alunos, em um pequeno grupo, o fato veio à tona e ele, ainda magoado, comentou que a colega não tinha levado a sério suas intenções, e todos riram, indo e voltando no tempo, participando daquele encontro no mesmo espaço em que, no passado, estudaram e se formaram como professores.

O professor Plínio abandonou a vida religiosa, permaneceu um bom tempo em Osório, conheceu sua esposa lá, uma outra professora também de Porto Alegre, e chegou a ocupar o cargo de Superintendente do Ensino Rural nos anos de 1960. O cotidiano da escola também é vivo nas lembranças do professor Pedro. A vida na escola iniciava bem cedo, às oito horas todos já haviam tomado café, então começavam as aulas, ao meio-dia todos almoçavam na escola, havia momentos de convivência, no final da tarde as moças iam embora. Nos dias de sol, ainda sobravam tempo e disposição para a prática de esportes. Ele completou:

Então era uma convivência bastante sadia entre professores, alunos e funcionários, um ambiente lúdico e alegre, a gente notava que eles eram felizes por estarem ali, ficaram amizades que duram até hoje, nas festas da Rural. (Entrevista em janeiro de 2004)

A professora Ana narrou muitos bons momentos vividos na escola, um deles foi quando a professora Sonia Chemalle organizou um grupo de cultura tradicionalista na escola. Esta professora fazia parte do grupo de Paixão Cortes, que era inclusive seu par, e trouxe toda aquela cultura para a escola. Então, à noite, se reuniam, faziam um fogo de chão, declamavam poesias e tocavam violão, professores/as e alunos.



Figuras n.37,38: Atividades tradicionalistas na Escola Normal Rural



Entre as cartas que Antônio guarda, duas são da professora Ana para ele, uma do final de 1956 e a outra de setembro de 1957, quase um ano depois, quando Antônio já havia concluído o curso e iniciava a vida profissional. Esta é a carta de novembro de 1956, quando Antônio estava prestes a se formar como professor rural:

Esta é uma das últimas oportunidades que tenho para te falar como educadora.

Breve estarás, se Deus quiser, labutando ao meu lado, na senda de um mesmo ideal.

Inspira à tua vida de educador o entusiasmo sadio e belo dos teus verdes anos!

Não percas nunca a confiança na criatura humana!

Ama a vida, como obra de Deus! Cultua a Verdade e reverencia o trabalho! Cumpre sempre o teu dever! E pensa que, além das coisas que são certas, as coisas que são belas também merecem ocupar o espírito do homem!

Lembra-te que a criança é um tabernáculo sagrado. Deves respeitá-la e querê-la muito.

Ajuda-a na formação de sua personalidade, educando-a dentro da única e verdadeira filosofia de vida: a qual ensinada por Cristo – o pedagogo da humanidade!

Transforma a tua escola em um pequenino templo aonde se glorifique a Deus, se ame a vida, se respeite o próximo, se aprenda a verdade e aonde e se possa ser feliz!

Que a tua missão seja consciente, intencional e digna!

Com amizade da professora

Quase um ano depois, a professora dirige outra carta escrita a seu aluno, em setembro de 1957. Ana estava na escola quando escreveu a carta, e o motivo foi parabenizá-lo pela nomeação como professor da Escola Técnica em Taquara:

Muito estimado [Antônio]

Que as bênçãos de Deus te protejam, que Sua paz venha ao teu coração e que Sua doce presença incentive a tua vida, tornando-a fecunda em realizações cristãs.

Estes são os meus votos neste dia de teu aniversário.

Esta cartinha tem outra finalidade, ainda. É a de congratular-me contigo pela nomeação que acabas de receber. Podes bem calcular a minha alegria ao ler essa notícia no Diário Oficial, pois sabes da amizade que dedico a vocês.

A turma de 1956 tem um lugar muito especial em meu coração!

Não tive o prazer de receber uma cartinha tua, mas sei através de terceiros, que estás trabalhando bastante, acostumado, já às atividades que te foram entregues. Conheço bem o teu caráter bem formado, tua alma sensível e teu gênio alegre, ainda o preparo profissional que adquiriste durante quatro

anos. Tudo isso garante o êxito que poderás alcançar no magistério.
Deixo esta carta para o Álvaro te entregar, pois me disse que virás sábado para cá, aproveitando os feriados.
Gaúcho amigo, que o Negrinho do Pastoreio ilumine com seu toco de vela o caminho da tua felicidade!

Nas duas cartas, observa-se nitidamente que há uma preocupação da autora em utilizar um vocabulário apropriado, que demonstrasse claramente tratar-se de uma professora escrevendo a seu aluno, o que é visível no tom da carta, na escolha das palavras que lhe pareciam as mais apropriadas para dirigir-se a Antônio. O discurso religioso também é forte no texto da professora, como inspiração dos docentes na figura de um “Cristo pedagogo”, na sacralização da escola, aproximando-a da idéia de um templo, e na imagem do professor como um evangelizador, alguém que tem uma missão a cumprir no exercício da docência. Cabe ressaltar o carinho, manifestado pela preocupação da professora com o rapaz, mesmo depois, quando ele não era mais seu aluno. Ana lembra da data de aniversário de Antônio e encontra seu nome no Diário Oficial do Estado na ocasião de sua nomeação como professor. O texto é revelador de uma proximidade que fora propiciada pelo ambiente do internato. Ana era uma entusiasta da Escola de Osório e das vivências que eram partilhadas nas noites, junto aos rapazes. A turma de 1956 deve ter sido especial mesmo para ela, afinal, acompanhou o grupo durante os quatro anos e foi sua companheira na viagem ao Rio de Janeiro, em comemoração à conclusão do curso. Esta viagem, partilhada pelos alunos, pela professora Ana e pelo professor Romildo, simbolizou a culminância de uma etapa de convivência na Escola Normal Rural de Osório.

Portanto, os professores Ana, Pedro, Romildo, Miguel, além de serem “os pioneiros da Rural”, são constantemente lembrados pelos alunos, constituindo-se em referências para eles, pessoas fundamentais naquele momento de construção da escola. Como disse Pedro, “houve um momento em que nós éramos insubstituíveis”.

Otávio contou como aconteceu o envolvimento de Romildo com a escola. Como tantos outros docentes, Romildo vinha de Porto Alegre, dava suas aulas em Osório e retornava para a capital. Acontece que, por chegar atrasado nas segundas-feiras, o diretor chamou-lhe a atenção e, diante disso, decidiu antecipar sua vinda para Osório, chegando na cidade nos domingos à tarde. Otávio

comentou que, inicialmente, Romildo sentia-se um tanto perdido naqueles domingos, acabava ficando na praça, triste por não estar assistindo aos jogos de seu time, mas foi então que, por estar sozinho, começou a se aproximar mais dos alunos e da comunidade de Osório e a formar vínculos mais fecundos, tanto com a escola quanto com a sociedade osoriense propriamente dita. Acabou adotando a cidade como sua residência. E Pedro, que também veio de longe, casou-se com uma colega, também docente da Rural, e ambos escolheram residir em Osório e continuar lecionando na Rural.

Ao avaliar o desempenho dos/das professores/as, Adriano relatou que havia aulas medíocres e enfadonhas, nas quais aproveitava para escrever histórias e fazer desenhos ilustrativos que ficavam circulando pela sala, mas apenas entre os meninos, e cada um ia acrescentando um pouco a mais na história inicial inventada. Entretanto, ao ser efetivamente questionado se todos os professores eram mesmo medíocres, relembra de alguns que, no seu entendimento, eram até ousados para a época, pois faziam uso de metodologias alternativas aos procedimentos educativos e, assim, tornavam as aulas interessantes:

Professores tinham de todo o tipo, se faziam com que os alunos participassem era o suficiente para que a aula fosse boa, essa era a regra, se deixavam a gente participar a aula ficava boa. Um professor especial foi o Benito Isolam que trazia jornais e revistas, ele tratava de questões políticas, e a professora Iolanda, que era professora de Português, então ela permitia que a gente tivesse idéias, criatividade, valorizava a palavra falada e escrita, a Iolanda era, talvez, a mulher de lá que mais se aproximava de nós como pessoas carentes, ela percebia nossos problemas, porque nós tínhamos todos os problemas do mundo. (Entrevista em janeiro de 2004)

O presente faz o chamamento à memória. Não se pode esquecer, portanto, que Adriano é hoje professor e é deste lugar que avalia seus antigos professores, e já não os percebe mais como um jovem diante de adultos. O entrevistado ocupa, agora, um outro lugar de sujeito, que não mais o de aluno. São seus valores de hoje, enquanto professor, que lhe permitem estabelecer um julgamento sobre os métodos e os procedimentos de outros professores, mesmo que sejam seus educadores do passado.

Assim, Adriano acredita que, para a aula ser agradável e proveitosa, é

necessária a participação dos alunos. Comenta que as melhores aulas eram aquelas em que se estabelecia o debate, ponto prioritário para a efetiva aprendizagem, no seu entendimento. Como diz Sarmiento:

...os professores possuem, desde o início de seu processo escolar – portanto desde a escola primária – modelos vivos de exercício da profissão, esse processo de socialização é provavelmente mais longo e mais profundo do que noutros grupos profissionais. Na verdade, ele começa muito antes de se ser professor, quando o futuro profissional ainda é aluno e percepção de forma concreta o que é ser professor e o que é ensinar (2003, p. 55).

Entretanto, nem só boas lembranças são reconstruídas pelas memórias dos sujeitos da Rural. Teresa, a professora que mais descreveu as precárias condições oferecidas pela escola, lembra, também, como foi difícil o seu primeiro ano em Osório. Era professora de Economia Doméstica e, segundo ela, não havia um currículo prévio desta disciplina, direcionada para questões rurais, então acabava trabalhando com os alunos assuntos que não eram de seu interesse, por não fazer parte de seu mundo, e, como consequência, houve resistência, deboches e indisciplina. A situação se complicava porque esta professora não tinha uma origem rural e, além disso, era seu primeiro emprego. Fala, com rancor, das reprimendas que sofria do diretor e de ser acusada de não conseguir “dominar” a turma. Conversava muito com a professora Ana, afinal, as duas vinham de longe e, com a colega, encontrava amparo diante das dificuldades. Teresa completou: “... e lá ninguém orientava, eu falava com a minha colega e dizia estou me sentindo, no fim, a pior das professoras, aí ela tinha pena porque eu era a mais nova das professoras, era muito novinha...” (Entrevista em maio de 2004).

Sentimentos de solidariedade e de generosidade reforçavam o grupo docente da escola. Teresa recorda de outro colega que, na melhor das intenções, queria interferir e chamar a atenção dos alunos:

“... esse colega meu ficava com muita pena de mim e dizia: ‘professora, eles te malharam? Eles estão judiando da senhora? Eu vou dar um bom castigo...’ E eu respondia: ‘não te mete que tu me desautorizas, eu vou me sentir mais fraca diante dos alunos, eu tenho que tomar conta sozinha.’” (Entrevista em maio de 2004)

Mas, mesmo assim, ela conta que, quando este seu colega percebia que ela saía das aulas desgastada, ele mandava os meninos carregarem pedras e as colocarem no córrego para poder drenar. Ela complementa seu diálogo com o professor: “Não faça isso! Eles vão ficar com raiva de mim e vai ser pior..., mas ele dizia: ‘Isso não se faz com uma professora!’”

Entretanto, no ano seguinte, a professora Teresa conseguiu reverter a situação, e a solução encontrada por ela foi adaptar o currículo da sua disciplina às necessidades dos/das alunos/as. Ao observar melhor o cotidiano dos alunos, percebeu que os internos não tinham cabides para pendurar suas roupas, então ensinou a fazer cabides com bambu, depois faziam também vasos, copos, porta lápis, sempre utilizando o bambu como matéria prima. Como os alunos sempre estavam com os sapatos embarrados, lhes ensinou a fazer capachos com tampinhas de garrafas. Quanto às moças, notou que levavam os livros na mão, então foram feitas sacolas com calças de brim velhas, decoradas a gosto delas, depois aprenderam a fazer alimentos e bebidas, tais como, doce de abóbora, licor de beterraba, pratos com sobras de alimentos. Vê-se que a professora foi sensível às carências do lugar, adaptando a sua disciplina à realidade vivida, contemplando os interesses das turmas. Ensinou temas práticos e relevantes, como primeiros-socorros, aplicação de injeções e curativos, e também aconselhava os/as jovens e falava sobre o casamento, defendendo a idéia de que o casal deveria ter maturidade e dividir as responsabilidades. Lamenta que, mais uma vez, foi repreendida pelo diretor, que a acusava de estar dando “aulas de sexo”. Contou esta história, muito indignada:

E eu disse: eu não estou dando aula de sexo! Estou dando aula de educação, que não tem nada a ver, esses meninos já estão na idade de ter relações sexuais, então estou mostrando para eles a aproximação feminina, o respeito, o sexo tem que haver maturidade... Pode haver um namoro, sim, mas um namoro respeitoso, coração, sentimento, claro que havendo uma atração, mas segurando as pontas para evitar uma conseqüência que pode estragar a vida de vocês. O que tem de mal nisso? Eles escutavam muito bem... (Entrevista em maio de 2004)

Na ausência da família, a professora Teresa, apesar da pequena diferença de idade, desempenhava um papel de educadora, aproximando-se dos jovens, de suas necessidades e suas expectativas, abordando temas intimamente ligados às suas vidas, trazendo informações fundamentais.

Ao serem questionadas sobre certa tendência de idealização dos tempos vividos na escola, no sentido de imaginar uma escola perfeita, sem contrastes, sem os alunos questionarem nada, nem as atitudes dos professores, Miriam e Marta não concordaram, e narraram duas situações que os/as alunos/as, unidos, fizeram com que uma professora não mais permanecesse na escola. Segundo elas, houve uma “greve de silêncio” nas aulas dessa professora, aparentemente liderada pelo grupo feminino da escola. Os motivos alegados é que esta professora tinha uma personalidade fraca, provavelmente não compreendia as necessidades e as peculiaridades de uma escola normal rural pública. Os alunos não gostavam, também, do comportamento da professora, que, segundo eles, quando vinha de Porto Alegre, trazia uma mala enorme para passar dois ou três dias em Osório e costumava trocar de vestido duas ou três vezes ao dia. As alunas, especialmente, identificavam-se com as professoras que demonstravam, no seu modo de ser, uma maior simplicidade e sensibilidade no convívio com os jovens. Talvez por isso Ana seja tão citada pelos entrevistados como exemplo de professora. Enquanto a situação de revolta e a conseqüente greve dos alunos permanecia, outro professor, que era noivo desta professora, tentou conversar com as alunas e convencê-las a relevarem as atitudes da professora, dizendo que ela estava com problemas. E então, Marta respondeu, enfaticamente: “eu sempre aprendi com a professora Ana que o bom professor quando entra na sala de aula esquece todos os seus problemas e aí ele vai ser só professor!” (Entrevista em março de 2006)

A vida nesta “irmandade” trazia novidades e alegrias no dia-a-dia. Antônio e Ana narraram entusiasticamente a tal viagem de formatura, organizada pelos alunos e pelos professores, quando foram ao Rio de Janeiro de avião e lá permaneceram por quase um mês. A viagem deve ter sido um evento grandioso, considerando-se a época e as dificuldades econômicas enfrentadas por muitos alunos/as. A primeira turma de formandos, em 1955, não viajou. Então, os primeiros a ousarem pensar em tal evento, foram os alunos da turma de Antônio, em 1956. Para ilustrar esta história, encontrei, em uma das cartas da pasta de Antônio, os comentários de uma colega sua do ano anterior a respeito da aventura turística ao Rio de Janeiro:

...mudando de assunto, como vais de estudo? Espero que vás bem; como sempre, a turma de vocês sempre foi a tal e, na certa, continua sendo. A viagem de vocês é que será uma maravilha, desejo-lhes de todo coração que este sonho se realize e que aproveitem o máximo possível; não vá depois por teres ido ao Rio de Janeiro esquecer de tua amiga, escreva-me contando que tal as maravilhas de lá.” (Excerto de uma carta escrita em 1956)

Antônio era o presidente da comissão de formandos da segunda turma da Rural. A primeira turma, como já se disse, não conseguiu organizar-se, e acabaram não realizando nenhuma viagem. Então, os alunos de segunda turma de formandos, de 1956, começaram a conversar sobre a possibilidade de viajarem juntos ao Rio de Janeiro. Antônio destacou o papel decisivo do professor Romildo como grande incentivador desta atividade. Conforme Antônio, certo dia, enquanto a turma discutia, chegava o Romildo para a sua aula de Psicologia, e, sentindo que havia abertura para o diálogo, os alunos resolveram propor a viagem a este professor, ao que ele respondeu: “Taí o tema da aula de hoje, excursão ao Rio de Janeiro e a excursão vai sair e esse é o tema da aula de hoje. Vai sair a excursão porque nós vamos fazer!” A partir daí, começou todo um movimento dos alunos para arrecadação de fundos para o passeio, pediram ajuda a um fazendeiro da região, que não tinha dinheiro, mas forneceu arroz. Romildo falou com o Secretário da Educação e conseguiu disponibilizar um avião da VARIG e alojamentos no Rio de Janeiro, ficaram hospedados na Casa dos Surdos e Mudos, sem custos para os alunos. Mais uma vez, Romildo trabalhou para a concretização da viagem e conseguiu, junto a um deputado estadual, que a prefeitura do Rio desse toda a alimentação necessária durante os vinte e cinco dias que lá permaneceram. Dois professores acompanharam os formandos, Romildo, como não poderia deixar de ser, e Ana, outra referência entre o grupo de alunos. Atualmente, em tempos de problemas financeiros graves do Poder Público, em que o Estado não consegue atender minimamente as necessidades da população, esta história da viagem nos parece uma fábula. Antônio, com lágrimas nos olhos, recorda momentos marcantes dos dias em que conheceram aquela cidade:

...A outra recordação que não sai da cabeça é quando o avião foi baixando... Oh! O Pão de Açúcar! (risos) e depois o Cristo Redentor, e ficamos à vontade no Rio de Janeiro, levamos chimarrão, e o Romildo sempre na frente, e o que não dava pra conseguir ele ligava pro deputado e metia o pé na porta e vamos, vamos! Ele nos botou lá em cima quando disse que o tema da aula era a viagem e já ficou tudo tramado lá na aula. O homem era genial, por isso que eu sempre gostei dele! Era um líder direto.” (Entrevista em março de 2006)

Há uma outra questão que desejo ainda refletir. Refere-se às lembranças mais intimistas, aqueles momentos das entrevistas que calam mais fundo tanto em

quem fala quanto em quem escuta, aquelas situações em que, comumente, os olhos brilham e as lágrimas aparecem. Quero falar sobre os momentos mais fecundos que todas as entrevistas tiveram, aqueles dez ou quinze minutos de maior imersão dos entrevistados, que revelaram passagens dignas de serem analisadas agora.

Por vezes, precisou-se instigar mais para que refletissem sobre os momentos mais difíceis e mais prazerosos da vida escola. Em outras ocasiões, as pessoas simplesmente foram falando, pois aquelas lembranças fazem parte de suas vidas como um todo. São pessoas que não separam a escola de seu presente, pois é como se tudo o que aconteceu depois em suas vidas remetesse imediatamente ao tempo da escola. Em alguns casos, fiquei encantada com tais lembranças.

A idealização dos tempos da escola é muito forte nas lembranças dos narradores, e isso, como já foi dito, decorre de uma série de motivos. São pessoas mais velhas, algumas aposentadas, outras mantiveram uma relação de encantamento, com a escola, que permanece quase intacta; a maioria conseguiu ascender na sua vida porque teve efetivamente a oportunidade de estudar naquela escola pública que permitia a convivência em um clima fraterno, de maior liberdade, época em que todos eram jovens e estavam construindo suas vidas. Então, de certa forma, é possível a produção discursiva dessa fantasia, dessa lenda construída sobre os tempos da escola.

Na segunda entrevista com Antônio, uma afirmação pareceu-me que não era algo individual, só dele, mas que conseguia traduzir em palavras um sentimento comum a quem é instigado a evocar suas memórias. Ele explicou que se sentiu como em uma “terapia”, depois da primeira entrevistada, ficou uns dois dias “abalado” por lembrar, “por poder tirar as cinzas do meu fogão” e complementou:

mas eu fiquei triste... fiquei pensando naquelas coisas boas que me deram muita alegria e até algumas coisas difíceis que nós passamos naquela escola (...) depois eu comecei a me sentir mais aliviado e feliz porque a gente falou tanta coisa e agora estamos aqui falando novamente...
(Entrevista em abril de 2006)

No final do encontro, ao conversarmos com sua esposa, fiquei mais impressionada com o teor e a força de suas palavras, principalmente por tratar-se de uma pessoa de fora, que não foi aluna da Rural, mas que há quase quarenta

anos convive com um aluno formado por esta escola. Ela disse que, ao longo da vida do casal, Antônio costuma sonhar sistematicamente com a escola de Osório, acorda e diz: “Esta noite, sonhei com a Rural”. A esposa comentou que isso a deixa muito intrigada, que isso para ela não existe, é uma “ficção educacional”, é quase uma situação “patológica”. E concluiu: “Eu acho que eles cortaram o cordão umbilical muito cedo, mas não conseguiram cortar o cordão da escola. A mãe do Antônio sempre conta quando viu o filho sair de casa para ir à Rural” (Entrevista em abril de 2006). Então, o sair de casa e ir embora para um outro mundo, a Escola Normal Rural, era como um rito de passagem, uma entrada para a vida adulta, um abandono da infância e da proteção da casa materna, o ingresso em uma outra realidade em que seriam livres, autônomos para construir seu futuro. A esposa avalia e tenta compreender tamanha paixão pela escola elaborando algumas conclusões, já evocadas anteriormente. Ela disse, e Antônio endossou, que a escola era muito melhor que a casa da mãe, pois lá eles iam ao encontro da idéia de civilização. E ele completou: “lá tinha água, comida boa, luz, tudo de bom...” E a professora Ana, que estava junto neste encontro a quatro, complementou lembrando o ambiente fraterno de solidariedade em que uns ajudavam os outros sempre: para Ana, “tudo isso ajudou a formar o espírito da escola!”

Mais uma vez, evoco as falas de Adriano que conseguiu, de uma forma sensível, expor o que mais lhe marcou no internato, destacando tanto aquilo que havia de melhor quanto seus problemas e dificuldades cotidianas. Ao lembrar os aspectos positivos, expôs:

Foi lá que eu vi pela primeira vez um aluno cantando com microfone para os outros ou tocando violão, foi lá que eu vi pela primeira vez o samba, o cinema propriamente dito, nós íamos ao cinema todas as semanas, a gente dava um jeito, vendíamos limões, hortaliças para comprar o ingresso... o dinheiro era importante para irmos ao cinema, não se compravam outras coisas. Cantava-se na escola, à noite, por lazer. Havia atividades curriculares mais sofisticadas de pintura, escultura e essas atividades de aula geravam outras que eram espontâneas no campo das artes. O esporte e as artes eram muito apreciados, nos mantinham com muito prazer na escola e a convivência, o fato de conviver juntos e ter os mesmos problemas e tentar resolvê-los, isso era agradável. (Entrevista em janeiro de 2004)

É importante salientar que, em um ponto, todos os professores que entrevistei concordam: era muito bom trabalhar com aqueles alunos em Osório. Ana, professora de Didática, sintetiza:

Osório foi o mais belo magistério que eu tive (...) eram alunos de uma pureza que o que tu lançavas era terra fértil e frutificava. Por isso, eu te digo que o mais belo trabalho meu, a área onde eu mais colhi os verdadeiros frutos do meu trabalho foi na escola rural. (Entrevista em janeiro de 2004)

Assim, observa-se que, nas lembranças desses/as professores/as, os aspectos positivos da escola sobrelevam as dificuldades de moradia, de conforto e de alimentação.

Talvez pudéssemos, a partir do modo como as memórias foram narradas, sintetizar a convivência de alunos e de professores da Rural, por meio das palavras cumplicidade, solidariedade, partilha, elementos fundamentais para a construção de uma espécie de parceria educativa, em que a condição era o estabelecimento de vínculos afetivos entre todos, elos de irmandade que os fazem, ainda, sentir que compartilham de uma mesma família, elos de união que os fazem sentir que eram diferentes das demais escolas. Esses sujeitos, alunos e professores da Escola Normal Rural de Osório identificaram-se uns com os outros, e mantêm-se, no presente, afinados com as lembranças dos tempos de juventude.

A memória é ficção. Seleccionamos o mais brilhante e o mais obscuro, ignorando o que nos envergonha, e assim bordamos o extenso tapete de nossa vida. (...) Escrevo para elucidar os velhos segredos de minha infância, definir minha identidade e criar minha própria lenda. Afinal, tudo o que temos com plenitude é a memória tecida por nós mesmos. Cada um escolhe o tom para contar a própria história; gostaria de optar pela durável clareza de uma fixação em platina, mas nada em meu destino tem essa luminosa clareza. Vivo entre difusos matizes, velados mistérios, incertezas; o tom adequado para contar minha vida se ajusta melhor ao de um retrato em sépia. (Isabel Allende, 2002)

Mantendo-se no lugar das perguntas, o estudo não aspira ao lugar seguro e assegurado das respostas. Situa-se fora da vontade de lugar e fora, também, da vontade de pertencimento. Por isso, o estudante é também um estranho, um estrangeiro. Por isso, não pertence aos espaços de saber, não tem lugar neles, não busca um lugar, uma posição, um território, não quer nada que não seja seu ler e escrever perguntando. O estudo não tem outro lugar que não sejam suas perguntas. Um lugar infinito e inapropriável. Sem fim e sem finalidade. Com um caderno aberto e um lápis na mão. Em meio a uma mesa cheia de livros. Na noite e na chuva. Interminavelmente. (Larrosa, 2004, p. 109)

A SAUDADE DO LEMBRAR

As reflexões de Allende sobre a memória inspiraram a tessitura deste estudo e, de certa forma, traduzem os sentimentos que perpassam a todos/as os sujeitos da pesquisa que, em um momento de seu cotidiano, se transportaram ao passado e se permitiram evocar as memórias do tempo vivido na Escola Normal Rural de Osório.

O processo de construção da tese foi um exercício de investigação. Avaliando minha trajetória neste tempo da pesquisa, entendo este momento final como algo especial, pela riqueza e pela fecundidade que os estudos, os diálogos e as entrevistas proporcionaram. A continuidade de uma pesquisa que se iniciou antes do Mestrado, no mesmo campo de interesse, envolvendo a educação rural, sob o viés da memória, promoveu uma amplitude de compreensão dos temas investigados. Todavia, foi uma época de constantes desafios, de descobertas das afinidades intelectuais, em que se confundiram desejos, expectativas, conflitos, aquilo que fui, o que tinha como certo, as dúvidas que me perseguem agora. Conforme Zago, “não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos, porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração (2003, p. 308).

Primeiramente, houve o interesse pela História da Educação em suas múltiplas nuances. Depois, um desejo de investigar a História da Educação do meio rural. Sem me afastar dos temas com os quais me identifico, minha sensibilidade indicou um entre tantos caminhos, aquele de pesquisar um momento de uma experiência educativa, peculiar por sua efemeridade e pelos significados que permanecem vivos nas memórias dos sujeitos que nela estiveram envolvidos. Para Bosi, “só a intuição é capaz de apreender o movimento contínuo do devir (...) Ela o

faz produzindo imagens” (2003, p. 43). Há uma intuição e um encantamento que me aproximaram da Escola Normal Rural de Osório. Sarmiento diz que o trabalho investigativo é uma construção em que quem investiga está implicado “na sua disponibilidade para observar, escutar, sentir o que o rodeia, interrogar e recolher as opiniões dos que agem no terreno e examinar os documentos e os artefatos produzidos pela e na ação” (2003, p. 155).

O estudo acerca das memórias da Escola Normal Rural chega às suas considerações finais. Diante de tudo que fiz, apostei na historicidade da investigação, vislumbrei perspectivas, acreditei na viabilidade desta pesquisa que, enfim, se constituiu como experiência que vale à pena ser discutida. Procurei, ao longo deste tempo de imersão e de reflexão, “definir o tom” para construir a narrativa histórica. Apostei nas potencialidades de um objeto de pesquisa, na sua capacidade de “fazer dizer” (Corbin, 2005), e valorizei uma história que em nada lembra as grandes narrativas educacionais.

Assim, procurei reunir no papel tantas impressões acumuladas, busquei na memória detalhes que não foram registrados por escrito nas entrevistas, evoquei os/as personagens que conheci para que me ajudassem a compor uma nova narrativa. Talvez o mais difícil tenha sido a tentativa de sistematizar as histórias que li e que escutei acerca da Escola Normal Rural de Osório. De qualquer forma, procurei entrelaçar as narrativas para produzir uma espécie de teia de relações, tomando sempre o cuidado de não me desviar do problema estabelecido. A construção textual adquiriu, portanto, uma dimensão dialógica, fruto de uma interpretação, de uma explicação possível, entre tantas outras. Na busca pelo “desejo da verdade” (Pesavento, 2003), escolhi algumas possibilidades de interrogar o passado que interessa, possibilidades essas identificadas com os referenciais que hoje norteiam a pesquisadora.

Produzi, então, um estudo reflexivo acerca das narrativas, uma composição singular em que os narradores construíram fios narrativos. Nesta história, pautada no trabalho com memórias, são sujeitos alguns indivíduos que tiveram suas trajetórias educacionais e profissionais esquecidas, silenciadas em um país que construiu um modelo de desenvolvimento econômico e político identificado com os referenciais urbanos, em que se padronizaram comportamentos culturais e se desprezaram as peculiaridades regionais e as tipicidades do ambiente rural.

A pesquisa priorizou as revelações evidenciadas nas narrativas de alguns

sujeitos da Escola Normal Rural do município de Osório. Portanto, interessaram os detalhes, as idiossincrasias, aquilo que poderia parecer prosaico. Assumiram relevância os aspectos mais singelos, que, em uma perspectiva tradicional, poderiam parecer folclóricos ou sem significado. As informações, que aparentemente pareciam ser banais, adquiriram uma ampla repercussão na pesquisa, investindo o presente de um sentido afetivo em relação ao passado.

Assim, o que antes se situava apenas no plano das idéias tomou forma, assumiu contornos mais nítidos, explicitou significados e propósitos maiores. A construção desta tese de doutorado teve a intenção de problematizar e de complexificar as questões em torno da memória, estudadas nos últimos anos. Para tanto, a metodologia utilizada, em grande parte do trabalho, foi a da história oral.

A história oral permitiu a interlocução com os documentos. Sem se afastar de um rigor metodológico, ao longo do processo das entrevistas, procurou-se ir fundo nas questões propostas. Quando se está envolvida com uma investigação em que os sujeitos narram suas vivências, é difícil manter-se distanciada e não se deixar envolver demasiadamente pelo que dizem. Por vezes, frustraram as expectativas, pois havia, inicialmente, um desejo ingênuo de querer escutar aquilo que era esperado. Se a memória é produtora de conhecimentos, é preciso compreender o que cada sujeito fala, sem esperar que narre a história que os pesquisadores desejam ouvir. As vozes escutadas devem se constituir como “enigmas”, para justamente poderem potencializar as problematizações e permitir o avanço e a fecundidade da investigação.

A escolha foi feita, optei por um estudo das memórias de atores educativos, em uma determinada escola, em uma determinada época. Construí, portanto, uma história narrada por pessoas comuns que tiveram, todas elas, suas vidas atravessadas pela formação educacional em uma Escola Normal Rural. O objetivo foi compreender como essas pessoas, no presente, rememoram o passado vivido naquele espaço educativo, ou seja, de analisar as marcas deixadas pela escola ao longo de suas trajetórias. Foi uma escolha que seduziu e inquietou. Seduziu pela aproximação promovida, pelo contato direto com “o outro”, que narrou suas lembranças; e inquietou por concluir o quanto é impossível alcançar o conhecimento pleno daquilo que se passou.

É importante acentuar que o trabalho com memórias consiste em uma operação que envolve “*bricolagens e metamorfoses*” (Certeau, 1994, p.40), permite

que se “invente” histórias, e suas composições nunca serão transparentes, mas nebulosas, com suas nuances, matizes e obscuridades, muito embora promovam instantes de claridade, novas visões, novas perspectivas. Mas, mesmo com exclusões e silêncios, as memórias propiciaram uma visibilidade ao cotidiano da escola, seus diferentes tempos e espaços, como os horários das aulas práticas e teóricas, as atividades dos dias e das noites, os fins de semana, as férias, os quatro anos do curso, as salas de aula, as áreas de plantio, o cinema, os alojamentos, o clube e a praça da cidade, os morros, a lagoa, o mar, que, por fim, foram sistematicamente evocados, quase magicamente em algumas situações. Nesses tempos e nesses espaços se fortaleceram relações humanas de amizade, de solidariedade, de liderança, de partilha, de cumplicidade e de companheirismo. As falas produziram narrativas múltiplas da experiência e compuseram um mosaico, onde foi possível ter sido aluno/professor da Rural.

Desse modo, como já foi dito, a pesquisa afastou-se de um compromisso em descobrir o que realmente aconteceu naquela escola, durante os anos de 1950 e 1960, através da avaliação de narrativas falsas ou verdadeiras. Quanto a esta questão, compartilha-se da posição de Portelli (1981, p. 25), ao esclarecer que “o encontro com a verdade” reside naquilo que as pessoas revelaram, nas narrativas construídas por cada um, nos sentimentos demonstrados nas entrevistas, suas emoções, invenções, fantasias, que têm a força de uma verdade. Cada narrador atribuiu sentidos diferentes à escola, definiu sua maneira particular de narrar suas memórias. Assim, o que é significativo diferiu, ou não, entre uns e outros.

A problematização da pesquisa foi criada pelos contrastes das falas. A partir da escuta ao que foi dito, deparei-me com a complexidade do trabalho investigativo e, enfim, penso em algumas explicações que possam promover algumas “respostas” e, da mesma forma, possam suscitar novos questionamentos e possibilidades investigativas.

Diante das entrevistas realizadas, pude perceber que a maioria dos sujeitos envolvidos rememora hoje suas experiências e idealiza o passado escolar, abstendo-se de enunciar possíveis tramas conflitivas. Esses sujeitos sentem-se ainda integrantes de um mesmo grupo de pertencimento e expressam um discurso comum, uníssono, romântico até certo ponto, em que enaltecem a escola. Suas narrações, em geral, evitam temas que possam macular uma narrativa, edificada como harmônica e repleta de alegrias e de descobertas vividas naquele espaço educativo.

Entretanto, entre todas as entrevistas realizadas, observou-se que dois narradores evocaram episódios vividos na escola que se afastam da idealização escolar comumente apresentada pela maioria dos narradores. Assim, falaram acerca de sentimentos que os acompanhavam no tempo da escola, como tristeza, solidão ou frustração. Casualmente, uma dessas pessoas era professora da Rural e, a outra, um aluno. A professora falou com algum distanciamento, evocou os aspectos positivos da Escola e empolgou-se ao narrar situações mais delicadas, como as dificuldades enfrentadas no trato com os alunos, o autoritarismo de um diretor da escola e as condições estruturais precárias de permanência que a instituição oferecia aos rapazes internos e aos/às professores/as. Também criticou a posição da direção ao trazer para o ambiente escolar questões de política partidária. O aluno, da década de 1960, apesar de também valorizar a formação recebida na instituição, não se omitiu em declarar, com uma certa amargura no olhar, a solidão, o abandono, o frio que sentia nas noites em que o vento soprava ainda com mais força em Osório.

Sem dúvida, esses contrastes de depoimentos, muitos reverenciando a escola como um espaço ideal e poucos testemunhos que não se calam e expõem problemas atinentes tanto ao corpo docente quanto ao discente, provocaram minha curiosidade e atenção aos discursos enunciados nas entrevistas. Enquanto um aluno compara a escola à sua casa, em que os professores eram como “os pais” e os colegas como “irmãos”, um outro fala sistematicamente do quanto sentia-se solitário naquela escola e naquela cidade. Talvez as evocações do frio e da fome estejam, de alguma forma, associadas à solidão e à falta de afeto que sentia.

Com o intuito de adensar a problemática estabelecida, outras explicações se somaram. É possível que aluno e professora tenham estabelecido um descentramento em relação ao tempo vivido na instituição, distanciando-se da escola e, assim, hoje, estejam menos atravessados pelos discursos da comunidade de memória representada pela AEXAR. É importante o fato de ambos não participarem dos encontros anuais promovidos pela Associação. O ex-aluno, hoje, é professor universitário, está engajado e é reconhecido pela sociedade no mundo do trabalho. A professora está aposentada e construiu uma carreira em diversas escolas públicas e privadas de Porto Alegre. Enfim, são duas pessoas que não pertencem àquela comunidade de memória e, por conseguinte, suas referências de vida estão distanciadas da vivência em Osório, que parece distante no tempo.

É importante enfatizar, mais uma vez, que os trabalhos com as memórias supõem um outro tempo, “uma terra distante” (Fortuna, 1997), ou seja, o tempo passado, mas as mesmas têm suas âncoras no tempo presente. Portanto, o sujeito que narra o que viveu, faz uma narrativa a partir de referenciais do momento presente. Esses homens e mulheres que conviveram na Escola Normal Rural como alunos/as ou professores/as reverenciam a instituição como um marco em suas vidas. Para a maioria, é possível que a escola, de alguma forma, tenha sempre acompanhado suas trajetórias e, por isso, ainda sentem-se articulados e coesos como grupo, um grupo de pertencimento, que ainda se encontra e se vincula a um passado coletivamente construído, revive ritualisticamente uma memória coletiva. Essas pessoas parecem ter sido mais atravessadas pelos discursos da época que insistiam na valorização da profissão de professor rural no contexto dos anos de 1950 e 1960. Mas há outros que não foram subjetivados por esses discursos com a mesma intensidade e conseguiram estabelecer certo distanciamento do passado, relativizaram os tempos vividos naquela instituição de formação docente.

A memória coletiva assume, segundo Pollak, “a forma de um mito” (p.11) e, por não mais encontrar ancoragens no presente, busca referências no imaginário do passado. Ou seja, mais uma vez reitero a importância de uma análise que indague quem está narrando, qual o lugar de sujeito que ocupa, por que fala, quando fala e para quem dirige sua narrativa. Então, a grande questão que perseguiu a investigação foi a de compreender o que significam as coincidências e as dissonâncias das narrativas de alunos e de professores. Escutaram-se as narrativas de pessoas com mais de sessenta anos e, de certa forma, todas enfrentaram e ainda enfrentam, ao menos duas perdas em suas vidas: primeiramente, a perda da legitimidade da profissão escolhida, associada ao fim da juventude. Assim, entende-se essa construção nostálgica do passado, em que não há espaço para problemas ou para situações difíceis.

Vale destacar que o trabalho acabou, de certa forma e não intencionalmente, privilegiando a escuta das memórias dos alunos. Pode-se dizer que as memórias dos professores se agregaram às narrativas dos discentes como modo de torná-las legíveis, valorizando as vivências educacionais. Decorre daí a indicação de que não constatei uma diferença significativa entre memórias de alunos e de professores. Não há, a rigor, memórias que sejam exclusivas de um grupo ou de outro, ambas se completam. O que observei foi a existência de uma comunidade

de memória que se constituiu em diferentes relações, que promove marcas geracionais, e em que conviviam professores e futuros professores, todos jovens, em uma instituição que se dizia rural, mas que também preparava os alunos para o trabalho nos meios urbanos. Construíram-se sentimentos corporativos, de uma irmandade, marcada também pela presença de um discurso religioso e político, em que eram assumidos papéis de pais e de irmãos, que se misturavam aos laços de coleguismo, de liderança e de amizade.

No processo de construção da tese, procurei tecer este texto garimpando as falas, capturando instantes, por vezes fugazes, de lembranças e de esquecimentos, e, assim, o trabalho foi adquirindo um corpo. Fui afetada pela relação com os entrevistados, exercitei os verbos calar, escutar e inquirir e acabei por perceber o quanto cada nova narrativa enriquecia minha experiência individual. Então, as falas se traduziram em palavras escritas, e assumi o lugar de narradora do que foi dito. Esse é o meu garimpo, que não é de justapor as memórias, mas de construir uma composição. Analisar memórias não para saber o que de fato aconteceu, mas para compreender as marcas que ficaram no presente. Fica o que significa, este é o princípio do trabalho. Restou pouco da Escola Normal Rural de Osório na história oficial, muito permaneceu vivo nas memórias.

O tempo em que estive envolvida nesta investigação foi um tempo de aprendizagens marcantes. Os anos do curso de Doutorado constituíram-se em um efetivo percurso intelectual, o meu caminho intelectual, que não se restringiu à concretude desta tese, mas vem se revelando nas práticas cotidianas, nas percepções acerca do mundo em que vivo, e que especialmente se materializa e mostra sua maior densidade na prática docente.

Ao decidir por fazer um curso de Doutorado e, ao mesmo tempo, manter minhas atividades profissionais, já imaginava as limitações que poderiam acontecer. Fiz a escolha, assumi o compromisso e a responsabilidade pelos desafios de produzir a tese nessas condições. As dificuldades de conciliar as múltiplas tarefas, acadêmicas e profissionais, no tempo disponível, pareceram ser minimizadas diante da possibilidade de partilhar leituras, novas idéias e questionamentos no convívio com colegas, com minha orientadora e com jovens futuras professoras e adolescentes. Da mesma forma, os contatos com alunos/as e professores/as da Rural possibilitaram outros conhecimentos, por vezes fundamentais para o crescimento pessoal e intelectual.

Há um estranhamento em concluir um estudo que vem acompanhando minha vida nos últimos anos. O sentimento é paradoxal. Em certo sentido, uma espécie de alívio por encerrar uma etapa da trajetória. Mas, acompanha-me, também, uma sensação de falta de inteireza, talvez de perda, por ter que pôr um fim às memórias da Rural. Terminar este trabalho é assumir a sua incompletude. Pode-se dizer que este sentimento se aproxima da saudade do lembrar, despertado em mim e observado nos sujeitos entrevistados nesta pesquisa. O lembrar vem acompanhado da saudade, a saudade da curiosidade por cada nova entrevista, a saudade da imersão promovida pelas leituras, a saudade da escrita do texto que deve terminar. A pesquisa da Rural faz parte da minha história, a história de uma professora, de uma eterna estudante, como diz Larrosa, sob certos aspectos, uma estrangeira que indagou sem querer chegar à resposta final e que agora deseja continuar a escrever, a estudar e a perguntar.

Para eles e elas, alunos e docentes da Rural, o lembrar remete a um tempo especial de suas vidas, a juventude, seus possíveis encantos, fragilidades, tristezas, novidades, expectativas. As lembranças do tempo vivido naquela escola foram, de certa forma, instigadas por aquela que desejava compreendê-las para, depois, escrever. E, assim, permito-me encerrar convidando o leitor a imaginar como seria um dia de aula na Escola Normal Rural de Osório.

Naquela manhã, o vento não oferecia trégua, soprava por todos os lados da escola. Logo, começava a movimentação de rapazes e de professores que saíam de seus alojamentos; as moças vinham chegando da cidade, em pequenos grupos, todos dirigiam-se ao café da manhã. Ouço vozes, murmúrios de quem recém acordou, risadas, vejo professores que brincam com os alunos, outros que, enquanto tomam café, planejam suas aulas. Alguns rapazes combinam, às escondidas, uma ida ao cinema à noite, dois casais trocam olhares apaixonados, um grupo fala, animadamente, sobre um baile no clube da cidade que acontecerá no final do mês e discutem a forma de conseguirem os convites para ingressarem na festa. Em um canto da sala, há alunos alheios, fazem sua refeição solitariamente, seu olhar parece distante. Enquanto isso, um rapaz timidamente caminha pela estrada em direção à Rural, é um novo aluno que vem se aproximando. Quando ele chega, chama a atenção de todos que logo o cercam, lhe perguntam de onde vem, em que série irá estudar ... Os professores aparecem para recepcioná-lo. Terminado o café da manhã, os alunos se separam, cada um segue

para sua turma, uns terão aula de Didática, outros de Língua Portuguesa, e outros seguem em direção à horta, para a aula de Fruticultura...

BIBLIOGRAFIA

ALLENDE, Isabel. *Retrato em sépia*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001

____. *Zorro: assim começa a lenda*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2006

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *A educação rural como um processo civilizador*. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. III – século XX. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 278 a 295.

____. *Aproximações com as memórias da Escola Normal Rural de Osório*. Anais do IX Encontro Sul- Rio- Grandense de Pesquisadores em História da Educação. História da Educação, Literatura e Memória. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, junho de 2003, p. 129 a 144.

____. *A moldura rural: discursos que (in) formam os professores*. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; TAMBARA, Elomar; KREUTZ, Lúcio. *Histórias e memórias do Rio Grande do Sul*. Pelotas: Seiva Publicações, 2002, p. 277 a 316.

____. *Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores*. Dissertação de Mestrado. Programa de pós- graduação em Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), 2001.

____. *O caminho das letras: os cinqüenta anos de alfabetização da professora Lia Mostardeiro*. Porto Alegre: Nova Prova, 1999.

____. *Uma história de vida e trabalho: a educadora Julia Malvina Hailliot Tavares*. Revista História da Educação. ASPHE. Pelotas, v.1, n.2, p. 51 – 67, set. 1997.

AMADO, Janaína. *A culpa nossa de cada dia: ética e história oral*. Revista Projeto História. São Paulo (15), abril 1997, p. 145 – 155.

____. *O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral*. Revista História. São Paulo, 14, p. 125 – 136, 1995.

ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. *Textos e contextos*. Revista História Viva, outubro de 2004.

ARTIÈRES, Philippe. *Arquivar a própria vida*. Revista Estudos Históricos, n. 21, São Paulo, p. 9 – 34, 1998.

BACHELARD, Gaston. *A Filosofia do Não/ O Novo Espírito Científico*. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974, n. XXXVIII.

BARROSO, Vera Lúcia Maciel. *Os açorianos em Conceição do Arroio*. In SCHOLL, Marly; KLEIN, Ana Inez e BARROSO, Vera Lucia Maciel (orgs.). *Raízes de Osório*. Porto Alegre: EST Edições, 2004, p. 47 – 51.

_____. *A emancipação de Conceição do Arroio – Osório: economia, política e realidade espacial*. In SCHOLL, Marly; KLEIN, Ana Inez e BARROSO, Vera Lucia Maciel (orgs.). *Raízes de Osório*. Porto Alegre: EST Edições, 2004, p. p. 116 - 132

BASTOS, Maria Helena Câmara. *Uma cartografia da pesquisa em história da educação na Região Sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980 – 2000)*. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.

_____. *História da Educação do Rio Grande do Sul – o estado da arte*. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; TAMBARA, Elomar; KREUTZ, Lucio (orgs.). *Histórias e memórias da educação do Rio Grande do Sul*. Pelotas: Seiva Publicações, 2002, p. 11 a 42.

BASTOS, Maria Helena Câmara e COLLA, Anamaria Lopes. *Retratando mestres: a idealização do professor na representação da docência*. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). *Pesquisa Histórica: relatos da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.

BENATTI, Antonio Paulo. *História, ciência, escritura e política*. In: RAGO, Margareth e GIMENES, Renato (orgs.). *Narrar o passado, repensar a história*. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2000.

BERGAMASCHI, Maria Beatriz. *O tempo histórico no ensino fundamental*. In: HICKMANN, Roseli Inês. *Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

BOMENY, Helena. M. Bousquet. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

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

_____. *A pesquisa em memória social*. Revista Psicologia USP, 4 (1/2), p. 277 – 284, 1993.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean – Claude; PASSERON, Jean – Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BUÑUEL, Luis. *Memória*. Jornal Adverso/ ADUFRGS, 2000.

BURKE, Peter. *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Jovens, escola e cultura*. São Paulo: Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos da rede de apoio à ação de alfabetização do Brasil. n. 10, nov./2000.

CAMUS, Albert. *O primeiro homem*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994

CARPINEJAR, Fabrício. *As solas do sol*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2005

CASTELLS, Manuel. *A questão urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

CERECEDO, Alicia Civera. “Somos normalistas rurales”: los egressados de las escuelas normales rurales de México entre los años treinta e cuarenta. In: Anais do VI Congresso Iberoamericano de História de la educación latinoamericana: “Historia de las ideas, actores e instituciones educativas”. El Colegio de San Luis, Cesu-UNAM, Somehide, San Luis Potosí, México, 19-23 de maio, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. *Uma crise da história? A história entre narração e conhecimento*. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Fronteiras do Milênio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

_____. *Á beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002.

CORBIN, Alain. *O prazer do historiador – entrevista concedida a Laurent Vidal*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.25, n. 49, p 11-31, 2005.

CORSETTI, Berenice. *Modernidade e modernização do RS: a expansão da escola pública (1889 – 1930)*. ISCHE, São Paulo, 2003.

COSTA, Maria José Franco Ferreira da et. al. (orgs.). *Conferência Nacional de Educação (1927)*. Brasília: ministério da Educação e Cultura SEDIAE/ INEP, 1997.

CUNHA, Maria Teresa Santos. *Nas margens do instituído: memória/educação*. In. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (5): 23-38, abril de 1999.

DEMARTINI, Zeila. *Cidadãos analfabetos – propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na Primeira República*. Fundação Carlos Chagas, 1989 [Cadernos de Pesquisa].

DOMINGUES, Cláudio Leal. *Osório – Litoral Norte/RS: a economia canavieira*. In. SCHOLL, Marly; KLEIN, Ana Inez e BARROSO, Vera Lucia Maciel (orgs.). *Raízes de Osório*. Porto Alegre: EST Edições, 2004, p. 336 – 343.

DURLO, Cleto Vicente (org.). *Memórias de meio século da Rural*. Santa Maria: Pallotti, 2001.

EIZIRIK, Marisa Faermann. *Michel Foucault: um pensador do presente*. Ijuí: Editora Ijuí, 2002.

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: UFPel. Setembro, 2000, p. 141 – 174.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: EDIUSP, 1995

FENTRESS, James e WICKHAM, Chris. *Memória social: novas perspectivas sobre o passado*. Lisboa: Teorema, 1992.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *História, tempo presente e história oral*. Topoi, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 314-332.

FISCHER, Beatriz. *Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais*. História da Educação/ Revista da ASPHE. Pelotas: Editora da UFPel, 1997.

FLORES, Moacyr. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1993.

FORTUNA, Carlos. *As cidades e as identidades: narrativas, patrimônios e memórias*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 12, n. 33, fev. 1997, p. 127 – 141.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Editorial Altamira (s.d.). (pp175a 201)

_____. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 2001.

GAGNEBIN, Jeane Marie. *Memória, história, testemunho*. In. BRESSCIANI, Stella e NAXARA, Márcia (orgs.). *Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001, p. 85 – 94. (não gostei)

GASKELL, Ivan. *História das imagens*. In: BURKE, Peter (org.). *Escritas da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP,, 1996, p. 237 – 271.

GHIRARDELLI, Paulo Jr. *História da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

GODOLPHIM, Nuno. *A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica*. Horizontes antropológicos: antropologia visual: revista temática semestral: publicação do programa de pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do

Rio Grande do Sul. Ano 1, número 2. Porto Alegre, 1995, p. 125 – 142.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós- modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997

IZQUIERDO, Iván. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KALIL, Rosa Maria Locatelli. *Migração e Urbanização: o caso da região de Passo Fundo*. In: DAL MORO, Selina et. al. (orgs.). *Urbanização, exclusão e resistência*. Passo Fundo: EDIUPF, 1988, p. 39 – 65.

KENSKI, Vani. *Memória e ensino*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n.90, p. 45 a 51, agosto de 1994.

KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro (org.). *Imagem e memória: ensaios de antropologia visual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

LARROSA, Jorge. *Estudar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Literatura, experiência e formação*. Uma entrevista de Jorge Larrosa para Alfredo Veiga- Neto, em julho de 1995. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LEBRUN, Gerard. *Passeios ao léu*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *Escola Rural: história, memória e representações*. In: Cadernos de História da Educação, n. 3 – jan- dez. 2004, p. 27 – 37.

LUFT, Lya. *Mar de dentro*. São Paulo: Arx, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação (o que você precisa saber sobre)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

López, Oresta. *Alfabeto y enseñanza domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México: Centro de Investigaciones y estudios superiores en Antropología Social, consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo, 2001.

LOVISOLO, Hugo. *A memória e a formação dos homens*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 16-28.

MAGALHÃES, Justino. *Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo*. In: MAGALHÃES, Justino e FERNANDES, Rogério

(orgs.). Para a História do Ensino Liceal em Portugal: actas dos colóquios do I centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894- 1895). Universidade do Minho, Braga Seção de Artes Gráficas das Oficinas de Trabalho, 1999, p. 63 a 77.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *A crise da memória, história e documento: reflexões para um tempo de transformações*. In. SILVA, Zélia Lopes (org.) Arquivos, patrimônio e memória. São Paulo: Editora UNESP: FAPESP, 1999, p. 11 – 29.

_____. *A fotografia como documento – Robert Capa e o miliciano abatido na Espanha: sugestões para um estudo histórico*. Revista Tempo. Rio de Janeiro, n. 14, p. 131 – 151.

_____. *Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11 – 36, julho 2003.

_____. *A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais*. In. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo, n. 34, 1992, p. 9-24.

MIGNOT, Ana Crystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Câmara e CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.) *Refúgios do eu: história e escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.

MURI, Guido. *O começo de nosso município*. In. SCHOLL, Marly; KLEIN, Ana Inez e BARROSO, Vera Lucia Maciel (orgs.). *Raízes de Osório*. Porto Alegre: EST Edições, 2004, p. 113 – 116.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EDUSP, 1974.

NEVES, Lucília de Almeida. *Memória, história e sujeito: substratos da identidade*. História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral. N.3, junho de 2000. São Paulo, p. 109 – 127.

(NORA, Pierre. *Entre memoire et historie*. In. NORA. Les lieux de memoire. I. La République. Paris: Gallimard, 1984, p. XV – XLIII)

NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. Porto: Editora do Porto, 1995.

_____. *História da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994. Tese de livre docência.

_____. *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1992.

_____. *Apresentação da Coleção Histórias e memórias da educação no Brasil*. In. Stephanou, Maria e Bastos, Maria Helena Câmara (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIERUCCI, Antônio F. De Oliveira (org.). *O Brasil republicano: economia e cultura (1930 – 1964)*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

PINTO, Celi, Regina Jardim. *Com a palavra o senhor Presidente José Sarney*. São Paulo: HUCITEC, 1989.

POLLAK, Michel. *Memória, esquecimento e silêncio*. Estudos Históricos: Rio de Janeiro, vol2, n.3, 1989, p. 3 a 15.

PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral*. In. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo. SP – Brasil, 1981. pp. 13 – 33.

PRINS, Gwyn. *História Oral*. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 163 a 198.

QUADROS, Claudemir de. *As brizoletas cobrindo o Rio Grande: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959 – 1963)*. Santa Maria: Editora UFSM, 2003.

RAGO, Margareth. *Libertar a História*. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Orlandi; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *O efeito- Foucault na historiografia brasileira*. Tempo Social; Revista de Sociologia. USP. São Paulo, 7(1-2):67-82, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. *Sobre a história das mulheres no século XIX*. In: DUBY, George e PERROT, Michelle. *As mulheres e a História*. Lisboa: Rolo & Filhos Artes Gráficas, 1995.

RIBEIRO, Renato Janine. *Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme*. Tempo Social – Revista Tempo Social (USP), v. 11, n.01, p. 189-195, maio 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1998

SANTOS, Boaventura Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SANTOS, Myriam. *O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. N. 23, ano 8, outubro de 1993, p. 68 a 84.

SARAMAGO, José. *As pequenas memórias*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *O estudo de caso etnográfico em educação*. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de e VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.).

Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Lisboa: Porto Editora, 1994.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval e MAHFOUD, Miguel. *Halbwachs: memória coletiva e experiência*. Revista Psicologia USP. São Paulo, 4(1/2), p. 285-298, 1993.

SCHOLL, Marly; KLEIN, Ana Inez e BARROSO, Vera Lucia Maciel (orgs.). *Raízes de Osório*. Porto Alegre: EST Edições, 2004

SILVA, Ruth Ivoty Torres da. *Educação Primária Rural*. Porto Alegre: Globo, 1951.

SOUZA, Gláucia de. *Tecelina*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2002

SOTO, William Héctor Gómez. *A produção do conhecimento sobre o “mundo rural” no Brasil: as contribuições de José de Souza Martins e José Graziano da Silva*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. *História, Memória e História da Educação*. In. STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, volume III , p. 416 –429.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

THEODORO, Janice. *Memória e esquecimento*. Revista de Divulgação Cultural. Blumenau, vol. 13, n. 44, p. 63- 69, julho agosto, 1990

THOMSON, Alistair, FRISCH, Michael e HAMILTON, Paula. *Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais*. In. FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. São Paulo: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

_____. *Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias*. Projeto História: São Paulo, (15), abril de 1997, p. 51 a 84.

_____. *Histórias (co)movedoras: História Oral e estudos de migração*. Revista Brasileira de História. São Paulo. V.22, n. 44, p. 341 – 364, 2002.

_____. *Memórias de Anzac: colocando em prática a teoria da memória popular na Austrália*. Revista da Associação Brasileira de História Oral. N.4, junho de 2001, p. 85 – 101.

VIDAL, Diana. *A fonte oral e a pesquisa em história da Educação: algumas considerações*. In. Educação e Revista. Belo horizonte, n. 27, julho 1998, p. 7 – 16.

VILELA, Heloisa de Oliveira Santos. *Do artesanato à profissão – representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX*. In. STEPHANOU,

Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. II – século XIX. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 104 – 115

VIÑAO, Antonio. *A modo de prólogo: refúgios del yo, refúgios de otros*. In: MIGNOT, Ana Crystina Venancio, BASTOS, Maria Helena Câmara e CUNHA, Maria Teresa Santos. *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000, p. 9 – 15.

_____. *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998

VOLDMAN, Daniele. *Definições e usos*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 33 – 41.

_____. *A invenção do depoimento oral*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 247 – 265.

WEBER, Regina. *Relatos de quem colhe relatos: pesquisas em História Oral e Ciências Sociais*. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 39, n. 1, 1996, p. 163 – 183.

WERLE, Flavia Obino. *Contextualizando a escola rural: RGS final do século XIX e início do XX*, 2004

_____. *Escolas Normais Rurais no Sul do Brasil: mobilizando para o mundo rural e valores religiosos*. Texto produzido no contexto do projeto de pesquisa Histórias das Instituições Escolares: Escolas de formação de professores, apoiado pelo CNPQ, Edital Universal CNPq 19/2004. Texto apresentado no VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, 2006.

ZAGO, Nadir. *A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa*. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de e VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia de educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287 – 309.

DOCUMENTOS E PERIÓDICOS

Boletins de Educação Rural: Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul – Centro de Documentação – anos 1954, 1955, 1957

Relatórios do Governo do Rio Grande do Sul (anos 1950 – 1961)

Decreto n. 1812 de maio de 1951: Organização do Ensino Normal Rural

Decreto n. 4850 de janeiro de 1954: Plano de Educação Rural do Estado

Decreto n. 1712 de janeiro de 1951: Superintendência do Ensino Rural

Jornal “O Litoral” de Osório, 1954

ANEXOS

ANEXO 1

Termos de Consentimento Informado

ANEXO 2
INFORMAÇÕES REFERENTES À HISTÓRIA CRONOLÓGICA DA ESCOLA
NORMAL RURAL DE OSÓRIO⁴⁵

- A Escola Normal Rural é criada em 15 de dezembro de 1951 e inicia seu funcionamento em julho de 1952, quando a Estação Experimental da Secretaria de Agricultura, situada em Osório, estava se transferindo para o Distrito de Maquiné.
- De 1952 a 1972, a Escola formou professores/as rurais em cursos regulares e em cursos intensivos.
- Os primeiros diretores foram: professor Juracy Pasquoto, professores André José Fauri, Antônio Denny e o professor Romildo Bolzan.
- Em 1964, na gestão do professor Luiz Carlos Ehlers, foi inaugurado pelo Presidente Castelo Branco, o novo prédio e foi criado o Instituto de Educação Rural, em substituição à antiga Escola Normal Rural. A partir daí, os/as alunos/as formavam-se como Regentes do Ensino Rural (decreto 16599, de 22/05/1964).
- Em 1967, assumiu a direção o professor Francisco Fanfa Andrade que completa as instalações do prédio com novos equipamentos e cozinha moderna. Na sua gestão, também se implanta uma reformulação pedagógica.
- Em 1972, assumiu a direção o professor David Clemente Aumont, que consolida o Curso Fundamental e dá início ao Curso Técnico em Agropecuária e ao Centro de Treinamento de Professores Leigos.

⁴⁵ Informações buscadas nos textos “As origens da ‘Rural’ e a trajetória de seus primeiros 25 anos (152 – 1977) – festejos do jubileu de prata”, de autoria de Benito Isolan e “A rural nos últimos 25 anos- do jubileu de prata ao jubileu de ouro”, de autoria de Cleto Vicente Durlo.

- O Curso Técnico em Agropecuária era desenvolvido em três anos, atingindo três áreas importantes: a formação geral, a formação especial (disciplinas da área técnica) e projetos de complementação da área técnica. Para concluir o curso, o aluno deveria desenvolver um projeto de estágio junto a empresas do setor agro-pecuário de, no mínimo, 720 horas, correspondendo a 5 ou 6 meses. Depois, o estagiário retornava à Escola Rural para fazer a defesa de seu projeto perante uma comissão julgadora.
- O Curso para Professores Leigos atendia a uma clientela de várias faixas etárias, proporcionando uma formação de magistério para as séries iniciais do Curso Fundamental, que já atuavam nas séries há, no mínimo, dois anos. Também oferecia uma formação específica para o segundo grau, Curso de Magistério. Muitos dos alunos eram egressos do antigo Curso Ginásial da Escola Normal Rural. Assim, buscavam formação específica e atendiam as exigências da Lei 5692/71. O curso funcionava na Escola Rural no período de férias, nos meses de janeiro, fevereiro e julho, para que os professores-alunos não deixassem de atender seus alunos nas escolas em que trabalhavam. Nesses três meses, o ensino era de forma direta e, durante os semestres letivos, o aluno desenvolvia atividades de estudos à distância, orientadas por seus professores. O curso funcionou na Escola Rural até o final dos anos 80.
- O Curso Fundamental foi introduzido na década de 1970, com a criação de uma nova escola anexa à Escola Rural, denominada Escola Seival. Atendia da primeira a oitava séries, mas nunca teve o mesmo destaque da Escola Rural. A escola localizava-se distante das comunidades, enquanto as outras escolas da cidade absorviam uma quantidade maior de alunos. A maior procura sempre foi pela oitava série, pois passou a se constituir como a porta de entrada ao segundo grau, uma vez que o primeiro critério de ingresso no Curso de Preparação para o Trabalho era, preferencialmente, ser aluno da escola.
- Em 1976, a Escola Rural passa a desenvolver o Curso Agente de Defesa Sanitária Animal, um curso em nível de segundo grau, com habilitação parcial, formando um profissional auxiliar técnico, destinado a área pecuarista e atendendo as exigências da Legislação Federal de Ensino, segundo a Lei 5692/71.

- Em 1984, com as transformações proporcionadas pela Lei 7044, o Curso Agente de Defesa Sanitária Animal foi transformado no Curso Preparação para o Trabalho. A partir dessa transformação, a Escola Rural se preocupou com uma formação mais ampla para a vida. O curso, além de desenvolver as matérias específicas e apresentar programas destinados a preparar os jovens para o ingresso nos Cursos Superiores, proporcionava, também, através de “projetos extra-classe”, a oportunidade ao jovem descobrir sua vocação profissional e seus talentos.
- Atendendo às exigências da nova Legislação Federal, em 1996, o Curso de Preparação para o Trabalho, passou a ser denominado de Ensino Médio, sem perder de vista os grandes objetivos do curso anterior. Foram feitas renovações na base curricular, visando atender a nova realidade do Estado e do país. Uma educação mais humana, mais democrática e participativa, buscando sempre desenvolver a qualidade do ensino, sem perder de vista a formação humana. A escola passou a adotar um sistema de sala-ambiente, em que cada professor tem sua própria sala, com seus recursos materiais.
- A partir de 1998, atendendo as novas orientações da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, o Curso Técnico em Agropecuária sofreu mudanças, passando a funcionar através do Sistema Modular: Módulo 1, abrangendo a área vegetal, com duração de um ano e Módulo 2, abrangendo a área de zootecnia, também com duração de um ano. Para que o aluno obtenha o certificado de Técnico em Agropecuário, é necessário que cumpra um estágio de, no mínimo, 480 horas e tenha concluído o Ensino Médio, independente de época e em qualquer escola.
- Atualmente, a Escola Rural, Escola Estadual de Ensino Médio Ildefonso Simões Lopes, mantém o Curso Técnico Agropecuário, com 50 alunos, e o Ensino Médio, com 700 alunos.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)