

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SIMONE REGINA PERES DE ABREU

TRANSIÇÃO DO ENSINO DE RURAL A URBANO:

Um estudo na Escola Municipal Santa Terezinha em Goiânia

GOIÂNIA

2012

SIMONE REGINA PERES DE ABREU

TRANSIÇÃO DO ENSINO DE RURAL A URBANO:

Um estudo na Escola Municipal Santa Terezinha em Goiânia

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC-Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Glacy Queiroz de Roure.

GOIÂNIA

2012

A162t Abreu, Simone Regina Peres de.

Transição do ensino rural a urbano : um estudo na Escola Municipal Santa Terezinha em Goiânia [manuscrito] / Simone Regina Peres de Abreu. - 2012.

136 f. : il. figs.

Bibliografia: f. 99-108

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, 2012.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Glacy Queiroz de Roure.

Inclui lista de tabelas, figuras.

Inclui Anexo.

1. Ensino rural. 2. Ensino urbano. 3. Educação - 4. História oral.
5. Memória. I. Título.

CDU: 37.014.5(817.3)(043.3)

37.018

SIMONE REGINA PERES DE ABREU

**TRANSIÇÃO DO ENSINO DE RURAL A URBANO:
Um estudo na Escola Municipal Santa Terezinha em Goiânia**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para obtenção do grau de Mestre, aprovada em 29/ 07/ 2012, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr Prof^a. Dr^a. Glacy Queiroz de Roure
(Presidente da Banca)

Prof. Dr. Marcela Toledo França de Almeida
(Membro Externo)

Prof. Dr^a Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida
(Membro PUC-GO)

Dedico este trabalho a todos os educadores que acreditam e fazem da educação como a ação capaz de intervir de forma positiva nas comunidades urbanas e rurais.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, por sempre acreditarem em meu potencial, pelo apoio e confiança em minhas decisões.

À professora Doutora Glacy, pelos sábios, rigorosos e dedicados ensinamentos compartilhados nesta caminhada.

As professoras da Escola Municipal Santa Terezinha, a comunidade local que me acolheu e aos servidores da Secretaria Municipal de Educação do Estado de Goiás que colaboraram com seus relatos e informações.

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos [...] O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.

(BENJAMIN, 1994)

RESUMO

Esta dissertação busca compreender o processo de transição de escola rural para escola urbana, da Instituição de Ensino Municipal Santa Terezinha, da Rede Municipal de Educação de Goiânia, em Goiás, no período de 1992 até 2000. O trabalho procurou distinguir os conceitos de ensino rural e urbano; refletir sobre o andamento da educação no município de Goiânia nesses âmbitos e conceituar os termos história oral, memória, experiência, testemunho e narração, à luz da concepção de Walter Benjamin e de Maurice Halbwachs. Munido desse embasamento conceitual, o estudo culminou na análise das narrativas das docentes, de uma mãe e avó de alunos da instituição, e do testemunho desta pesquisadora que atuou na Coordenação do Ensino Rural Municipal neste período, testemunhas do evento.

Palavras-chave: 1. Ensino Rural; 2. Ensino Urbano; 3. Narrativas; 4. Memória; 5. Experiência; 6. Testemunho

ABSTRACT

This thesis seeks to understand the process of transition from rural to urban school school, the Educational Institution City St. Therese, the Municipal Education of Goiania, Goias, from 1992 until 2000. The study sought to distinguish the concepts of urban and rural education; reflect on the progress of education in the city of Goiania in these areas and conceptualize the terms oral history, memory, experience, testimony and narration, the conception of Walter Benjamin and Maurice Halbwachs . Armed with this conceptual foundation, the study culminated in the narratives of teachers, a mother and grandmother of students of the institution, and the testimony of a researcher who worked on the Municipal Rural Education Coordinating this period witnessed the event.

Keywords: 1. Rural Education 2. Urban Education 3. Narratives 4. Memory 5. Experience 6. Testimony

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Brasil: domicílios recenseados em 2010 | 26 |
| Tabela 2. Percentagem de analfabetos em relação ao número de pessoas de 5 anos ou mais, por situação de domicílio e por regiões, em 1970 | 38 |
| Tabela 3. Percentagem de matrículas no curso primário, em relação ao número de pessoas entre 5 e 14 anos, por situação de domicílio e por regiões, em 1970..... | 39 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Brasil: Evolução da população urbana de 1940 a 2000 | 25 |
| Figura 2. Brasil: Proporção da população urbana e da população rural em relação à população total das regiões | 26 |
| Figura 3. Gráfico da evolução do número de escolas rurais no ensino fundamental..... | 44 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO I | 20 |
| 1. ESCOLA MUNICIPAL SANTA TEREZINHA | 20 |
| 1.1. A educação rural | 20 |
| 1.2. O rural e o urbano..... | 24 |
| 1.3. Políticas públicas voltadas à educação rural brasileira: breve histórico | 29 |
| 1.4. Uma nova identidade da escola rural em Goiás | 45 |
| 1.5. A educação rural em Goiânia | 51 |
| CAPÍTULO II | 60 |
| 2. OS CONCEITOS ESSENCIAIS | 60 |
| 2.1. Testemunho..... | 62 |
| 2.2. Transmissão da memória e a narração | 67 |
| 2.3. Experiência, narração e história | 71 |
| CAPÍTULO III | 76 |
| 3. OS TESTEMUNHOS DA HISTÓRIA | 76 |
| 3.1. A Escola Municipal Santa Terezinha, palco deste estudo | 76 |
| 3.2. Análise dos testemunhos..... | 77 |
| CONCLUSÃO | 94 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 99 |
| ANEXOS | 109 |
| Anexo 1 | 109 |
| Anexo 2..... | 112 |
| Anexo 3..... | 117 |

| | |
|--------------|-----|
| Anexo 4..... | 121 |
| Anexo 5..... | 127 |
| Anexo 4..... | 130 |

INTRODUÇÃO

A Educação Rural brasileira tem passado por mudanças significativas nas últimas décadas muitas escolas foram extintas ou urbanizadas. Em Goiânia existiam 15 escolas rurais no início da década de 1990, hoje restam apenas 04 (quatro) unidades, as demais foram extintas ou urbanizadas.

A presente investigação tem como objeto a compreensão da transição do ensino rural para o ensino urbano ocorrido na Instituição de Ensino Municipal Santa Terezinha, da Rede Municipal de Educação de Goiânia, em Goiás, no período de 1992 até 2000.

A investigação foi desenvolvida a partir da análise dos testemunhos das professoras que atuaram na Instituição no período pesquisado, do testemunho de uma mãe e avó de alunos da escola e residente na região, além das informações colhidas na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e também do testemunho desta pesquisadora que exerceu o cargo de Coordenadora do Ensino Rural de Goiânia na década de 1992 até 1998.

A passagem da condição de rural à urbana deu-se quase sem deixar rastros, isto é, de forma lenta e com poucos registros oficiais. Procuramos a Secretaria de Educação do Município de Goiânia no início da pesquisa, em Setembro de 2009, através de documento emitido pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás o qual solicitava o acesso aos documentos e registros das escolas rurais, e também de cópia do projeto de pesquisa. Estes documentos foram encaminhados ao DAE- Departamento de Administração Escolar, que nos informou que os dados que possuíam eram a partir de 2003, quando foi informatizado o sistema. Procuramos o Instituto Histórico Geográfico de Goiás em busca de documentos que pudessem subsidiar nossa pesquisa e conseqüentemente contar a história dessa transição, os documentos encontrados no Instituto não tratam deste assunto, por tanto não constituíram

fonte de pesquisa, a ausência de documentos sobre o assunto no Instituto Histórico Geográfico de Goiás nos alertou quanto a relevância de tentarmos escrever a história da transição do ensino rural a urbano no município através do estudo de caso de uma escola municipal que tivesse passado por esse processo. Buscamos novamente a Secretaria Municipal de Educação e falamos com um servidor¹ municipal que trabalhava no Departamento Pedagógico que nos informou que além dos documentos administrativos, como diário e registros de matrículas haveriam os relatórios de visitas pedagógicas a essas escolas, trabalho realizado pela equipe de apoio pedagógico que poderíamos ter acesso.

Argumentamos acerca de documentos que a equipe responsável² pelo ensino rural de Goiânia no período havia produzido e arquivado, tal como convênio com a Organização Jaime Câmara³ para realização de parceria e outros não menos importantes. Este servidor nos afirmou que houveram várias mudanças nas equipes da Secretaria de Educação Municipal em função das gestões que periodicamente mudam, e que provavelmente esses arquivos, que ficavam na sala da coordenação do Ensino Rural, teriam sido transferidos para o arquivo morto, ou teriam se perdido. Continuamos nossa busca poucas informações ou registros foram encontrados.

Posteriormente, no ano de 2011 voltamos a Secretaria Municipal de Educação, no Departamento de Administração Escolar (DAE) e fomos atendidos pela Coordenadora⁴ responsável pelo Ensino Rural no período, que nos informou que as decisões sobre a urbanização das escolas são tomadas em reuniões internas, pedimos a cópia das atas dessas reuniões, entretanto

¹ O servidor da Secretaria de Educação Municipal não permitiu sua identificação nesta pesquisa, concordando em contribuir mediante seu anonimato.

² A equipe responsável pela coordenação pedagógica do ensino rural neste período era composta por duas pedagogas Prof^a Maria das Graças Pereira Ribeiro e por mim, PRf^a Simone Peres, autora desta pesquisa.

³ Este projeto visava o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos que eram atendidos nas escolas rurais, cada um deles recebia um jornal semanalmente,. Eram entregues em uma semana o Almanaque Infantil que circula aos domingos , e na outra semana eram entregues o Jornal do campo que circula as quartas feiras, este projeto foi implantado em 1995 e foi extinto em 1998.

⁴ A prof^a. Que foi coordenadora da área administrativa das escolas rurais no período pesquisado concordou em responder nossas perguntas desde que seu nome não fosse mencionado na pesquisa.

ela afirmou que não existiam e que não existe também nenhuma resolução ou decreto ou ainda ofício que oficialize a mudança de escola rural para escola urbana, o principal aspecto que a Secretaria Municipal de Educação leva em consideração para a mudança é o número de alunos.

A escassez de documentos e a falta de informação sobre a transição da Escola Municipal Santa Terezinha de escola rural para escola urbana e posteriormente para escola de tempo integral nos leva a refletir sobre o motivo do pelo qual esta história parece ter sido silenciada. Por que não há documentos que possam expor essa transição? Será tão irrelevante registrar a história e a memória do Ensino Rural? Por quê?

Para o desenvolvimento da pesquisa trabalharemos com algumas das reflexões apresentadas por Walter Benjamin, reconhecido filósofo e sociólogo judeu alemão, afirmava que a modernidade trouxe um empobrecimento da experiência, o pós guerra foi marcado pelas inúmeras mudanças de paradigmas e pela *“riqueza de idéias”* que invadiram o mundo numa tentativa, talvez, de compensar as marcas deixadas pela segunda guerra mundial. Benjamin afirma que nos tornamos pobres de experiências pois nos distanciamos de vivenciá-las.

O autor propõe que a história leve em consideração as narrativas a respeito das experiências dos cidadãos atores, concebidos como testemunhos dos eventos ocorridos. No entanto, percebe que as experiências andam escassas, e as narrativas desapareceram, a modernidade traz consigo o fenômeno da informação rápida e massificante, esta por sua vez já vem pronta, lapidada e quase nada exige do seu usuário. Ela dispensa o testemunho, sua experiência, sua memória e sua narrativa.

Ao tentar fugir da França ocupada pelos nazistas, Benjamin foi preso na fronteira da Espanha do general Franco. Suicidou-se antes de ser deportado para Alemanha.

Para Benjamin (1994, p. 232), o historicismo⁵ “se contenta em

⁵“A crítica que Benjamin formula contra o historicismo se inspira na filosofia marxista da história, mas tem também origem nietzschiana”, afirma Lowy (2002, p. 203), explicando que,

estabelecer nexos causais entre vários momentos da história”, relatando a história dos vencedores das guerras e batalhas, a história daqueles que impuseram suas verdades ora pela força das armas, ora pela força das idéias. Benjamim alega que “nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico”, a transformação do fato em fato histórico dá-se graças a acontecimentos que podem se encontrar a milênios de distância, assim “O historiador consciente disso, renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como contas de um rosário.” Dessa forma, o autor alemão condena a forma passiva e linear de se refletir sobre a história.

Sobre o valor do testemunho na produção da memória, encontramos em Maurice Halbwachs um importante teórico que utiliza o testemunho como fonte, ele foi um sociólogo francês da escola durkheimiana ficou conhecido por suas teses sobre memória e principalmente por ter criado o conceito de memória coletiva que seria o fenômeno responsável pela conservação do modo de viver dos diversos grupos sociais, independente das mudanças que ocorrem. Halbwachs afirma que é para que a nossa memória se beneficie da memória das outras pessoas, não basta que elas nos tragam seus testemunhos apenas, para o autor, é necessário também uma relação de troca entre aquilo que o outro testemunha e aquilo que nós assimilamos, assim a memória preservada é construída em bases comuns.

A história, sem dúvida, é a compilação dos fatos que ocupam o maior espaço na memória dos homens. Mas lidos em livros, ensinados e aprendidos nas escolas, os acontecimentos passados são escolhidos, aproximados e classificados conforme as necessidades ou regras que não se impunham aos círculos de homens de deles guardaram por muito tempo a lembrança viva (HALBWACHS, 1990, p. 80).

Considerando a escassez de documentos sobre as mudanças pelas quais a Escola Municipal Santa Terezinha passou, e o silêncio que esta ausência provoca na produção da história; observando, ainda, os esforços, o empenho e a participação que os docentes demonstraram na compreensão do

para o autor alemão, “o historicismo se identifica enfaticamente (Einfühlung) com as classes dominantes. Ele vê a história como uma sucessão gloriosa de altos fatos políticos e militares”.

processo de transição que conduziu o estabelecimento até os dias de hoje; entendemos que cabe ao pesquisador tentar reconstruir a história por meio das narrativas a respeito das experiências desses cidadãos atores, testemunhas do evento. Buscando no testemunho o seu valor documental.

Conforme Lakatos (2008, p.127) “*A história oral é tão antiga quanto a História. Heródoto já recolhia dados de sua testemunhas; Michulet, Oscar Lewis e Fraser registraram fatos de revolução etc.*” A opção por trabalhar com a testemunho das professoras rurais foi uma tentativa de trazer as verdadeiras impressões e fatos que aconteceram no processo de transição de escola rural a urbana de Escola Municipal Santa Terezinha.

Ainda sobre a importância da utilização da história oral temos a seguinte afirmação, segundo Haguette apud Lakatos (2008, p.127)

[...] trata-se de "uma técnica de coleta de dados baseada no depoimento oral, gravado, obtido através da interação entre o especialista e o entrevistado, ator social ou testemunha de acontecimento relevantes para a compreensão da sociedade", tendo "por finalidade o preenchimento de lacunas existentes".

Para a obtenção dos dados a serem analisados neste trabalho, foi elaborado um questionário para ser aplicado junto a duas professoras que ministravam aula na referida instituição de ensino, aqui tratadas por Professora A e Professora B, que testemunharam a transição Escola Municipal Santa Terezinha, da sua antiga condição de rural para a condição de urbana. Por ser, esta, uma investigação cuja ênfase é a memória e a narrativa, optamos por questões abertas de modo a dar vazão ao conteúdo subjetivo e, com ele, a reconstituição histórica do ocorrido.

O testemunho aqui é o registro da história oral dos participantes da pesquisa, uma tentativa de escrever uma parte da história do ensino rural da cidade de Goiânia a partir do estudo de caso da Escola Municipal Santa Terezinha, sobre o preenchimentos de lacunas que é possível com a utilização do testemunho como fonte, afirma Lakatos

A história oral preenche lacunas existentes nos documentos escritos e interage entre o entrevistado e o pesquisador. Fornece documentação para reconstituir o passado recente. Consistente no meio de transformar o conteúdo em relação à finalidade da história, em revelar novos campos de investigação a ser desenvolvida em diferentes contextos com iniciativa individual ou trabalho coletivo. Possibilita o registro das coisas que se fixaram na memória das pessoas reinterpretando o passado e/ou revelando fatos desconhecidos. A tradição oral pode ser identificada e resgatada não só entre comunidades ágrafas (sem escrita) ou tribais, grupos étnicos, mas também nas sociedades rurais e urbanas. (LAKATOS 2008, p.128)

De cunho exploratório, a investigação buscou explicar o evento em questão também por meio da delimitação do tema, do levantamento bibliográfico e da leitura e análise documental (OLIVEIRA, 2005, p. 71). O ápice do presente trabalho deu-se com a análise das narrativas de experiências pessoais da Professora A e da Professora B, considerando-se, este, uma tentativa de narrar as experiências passadas que combina uma sequência verbal de orações com uma sequência de eventos que, de fato, ocorreram.

[...] o que caracteriza esta recapitulação de experiências como uma narrativa — e não um relatório, por exemplo — é o fato de ela remeter a um autoconhecimento específico (e não a hábitos passados ou ações recorrentes), ser estruturada em uma sequência temporal, com pelo menos duas orações, ter um ponto e ser contável (NÓBREGA, 2009, p. 55, grifo do autor).

Esta investigação fundamentou-se em narrativas de experiências não como mera representação de eventos passados, mas como uma representação social que reconstrói e revela a história na qual estamos envolvidos.

A busca de dados oportunizou o contato direto desta pesquisadora com o objeto a ser estudado que se insere no ensino rural em Goiânia.

Mediante os objetivos propostos para a execução deste trabalho a pesquisa deu-se por meio das seguintes técnicas: busca por conceitos pertinentes ao tema em questão na literatura de teóricos e pesquisadores sobre o tema; aplicação de questionário que possibilitasse a narrativa da experiência das professoras a respeito do ocorrido; identificação e o contato

com professoras, bem como as visitas as escolas; busca por documentos que comprovassem a ocorrência, tanto nos órgãos responsáveis como a Secretaria Municipal de Educação; análise das narrativas das professoras que testemunharam o evento.

A dissertação está dividida em três partes distintas, quais sejam:

- O capítulo I : *Escola Municipal Santa Terezinha*, que traz a história da mudança do ensino rural para o ensino urbano que relaciona os modelos de educação rural e urbano, questionando a necessidade da transição de uma modalidade para a outra. Compreende ainda a distinção conceitual dos termos rural e urbano. A seguir apresenta um breve histórico das políticas públicas voltadas à educação rural brasileira, onde pode ser observada um pouco da trajetória histórica do tema. Por fim, apresenta a situação do ensino rural no Município de Goiânia - GO.
- O capítulo II : *Os conceitos essenciais*, que trabalha os conceitos de experiência, memória, testemunho, narração e história, por meio da bibliografia pesquisada. Em seguida propõe um diálogo entre os autores Walter Benjamin e Maurice Halbwachs que trabalham o conceito de memória e defendem a utilização do testemunho como recurso importante na construção da memória e história de uma sociedade.
- No capítulo III: *Os testemunhos da história*, que objetiva compreender a transição da Escola Municipal Santa Terezinha, do ensino rural para o urbano, por meio a análise dos relatos das professoras.
- Conclusão : O trabalho se encerra com as observações extraídas da reflexão resultante do processo de investigação e da análise dos relatos das professoras envolvidas na transição em questão.

CAPÍTULO I

1. ESCOLA MUNICIPAL SANTA TEREZINHA

Na década de 1970 a região onde esta localizada a Escola Municipal Santa Terezinha foi povoada por imigrantes que vieram da cidade de Portalegre, do Rio Grande do Norte. Famílias que vieram para a região viver em pequenas propriedades rurais das quais tiravam seu sustento.

Como não havia escola na região para atendimento das crianças, iniciou-se uma pequena sala de aula na residência rural da família do Sr. Patrocínio Viana Araújo, essas aulas eram para o ensino fundamental ministradas por sua filha, Raimunda Viana, e primeira professora do que viria a ser mais tarde, com a doação do terreno para sua construção, a Escola Municipal Santa Terezinha, fatos ocorridos na gestão do prefeito Iris Resende Machado.

A criação da Escola Municipal Santa Terezinha, da Rede Municipal de Educação de Goiânia, em Goiás aconteceu no ano de 1978 para atender as crianças da região, as aulas eram em regime de sala multisseriada na qual alunos de todas as idades e séries assistem aulas ao mesmo tempo, com um único professor. As salas multisseriadas⁶funcionam ainda hoje no Brasil.

De 1980 até o ano de 2011a escola foi administrada por *professoras responsáveis*, o professor responsável exerce o papel de Diretor da escola,

⁶ Essa dinâmica traz em si mesma muitas dificuldades e complicações, o professor deve atender os alunos,cada qual em sua série, com conteúdos diversos e correspondentes a série freqüentada. Tanto o aluno como o professor ficam em situação difícil, o professor por que além de ter que atender os alunos de diferentes níveis escolares e idades, deve ter planejamento, estratégias de ensino e de avaliação adequadas a cada série contemplando suas especificidades. O aluno por que tem, inevitavelmente seu atendimento comprometido pelo acúmulo de atividades do professor.

sendo responsável por toda questão administrativa, desde documentos de matrícula até o uso e gestão das verbas que chegam a escola através dos programas do governo.

De 1992 até 1999 a professora responsável pela escola era a prof^a Vilma Lucy, que trabalhava como professora em um período e Responsável pela escola no período contrário, quando dedicava-se a resolver questões administrativas.

No ano de 1999 a professora Vilma afasta-se da escola e em seu lugar assume a Prof^a Bárbara, que já era professora na escola desde 1992. Mesmo com a implantação da LDB 9394/96 que passou a exigir a qualificação em nível superior para o exercício da docência no ensino fundamental a professora atual como docente e professora Responsável até 2011. Sob o argumento do cumprimento da LDB e de que a escola já seria uma escola urbana a professora foi afastada de suas funções. Permaneceu na escola até 31 de dezembro de 2011, encontra-se no momento desta pesquisa, cumprindo licença prêmio e aguardando pelo processo de aposentadoria. Seguindo determinação da Secretaria Municipal de educação esta professora organizou e promoveu a primeira eleição para diretor desta unidade escolar em 30 de novembro de 2011, sendo eleita a atual diretora Prof^a Maria Augusta.

Em 2010 tornou-se em escola urbana de tempo integral atendendo inclusive a Educação Infantil, pois na região não há creches.

O processo de eleição e posse esta formalmente documentado, mas não existe documento que oficialize a condição da instituição como escola urbana.

A escola permanece com salas multisseriadas, atendendo alunos que vivem em fazendas e chácaras, que dependem do transporte escolar rural, mantido pela Secretaria de Educação Municipal, o prédio passou por reformas em 2011, ainda na gestão da Prof^a Bárbara, e atende hoje alunos que vivem na região rural e dependem do transporte escolar rural mantido pela Secretaria de Educação e atende também alunos que vivem na periferia de Goiânia, portanto na zona urbana, que deslocam-se para assistir aulas por que a escola funciona

em regime de tempo integral.

O peso do silêncio pode ser considerado traumático quando no encontro dos alunos da zona rural com aqueles da zona urbana, e também na lida dos docentes com as culturas diferenciadas, já que a falta do conhecimento da história e a memória podem interferir na construção do processar a História pelo homem.

Buscamos refletir sobre essa transição tentando reconstruir a história segundo a memória daqueles que a vivenciaram e daquilo que é lembrado assim,

A história, sem dúvida, é a compilação dos fatos que ocupam o maior espaço na memória dos homens. Mas lidos em livros, ensinados e aprendidos nas escolas, os acontecimentos passados são escolhidos, aproximados e classificados conforme as necessidades ou regras que não se impunham aos círculos de homens que deles guardaram por muito tempo a lembrança viva (HALBWACHS, 1990, p. 80).

A realização deste trabalho tem como objetivo refletir sobre a transição que a Escola Municipal Santa Terezinha viveu no processo de deixar de ser uma escola rural e tornar-se uma escola urbana.

A pesquisa consiste na tentativa de escrever a história desta transição, por meio da coleta de informações na Secretaria Municipal de Goiânia, pelas memórias desta pesquisadora que foi Coordenadora do Ensino Rural do Município de Goiânia de 1992 até 1998, e pela análise dos relatos das professoras que testemunharam a transição da Instituição Municipal Santa Terezinha, de rural para a condição de escola urbana.

Para tal, buscou-se distinguir os conceitos de ensino rural e urbano, refletir sobre os motivos que levaram estas mudanças acontecerem, seu impacto e ainda; conceituar os termos história oral, memória, experiência, testemunho e narração.

O problema motivador desta pesquisa é o seguinte:

É possível refletir o processo histórico de transição de escola rural em urbana a partir do testemunho de professores, tendo como alicerce a

concepção de Walter Benjamin e de Maurice Halbwachs a respeito dos termos experiência, memória, testemunho e narração?

A concepção dos autores sobre os conceitos supracitados serviu-nos de alicerce no decorrer da pesquisa. É por meio desta que pretendemos participar da discussão a respeito da educação brasileira, e manter a memória viva dos diversos contextos do ensino, tanto o rural, como o urbano, como aquele que ainda se apresenta em transição, ressaltando a importância social do processo de reconstrução da história silenciada.

Consideramos, ainda, que a história, para Benjamin (1994, p. 229-230), é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”. “Assim, a Roma antiga era para Robespierre um passado carregado de “agoras”, que ele fez explodir do *continuum* da história. A Revolução Francesa se via como uma Roma ressurreta” ilustra o autor.

Optamos, por uma pesquisa exploratória que contou com a busca dos conceitos pertinentes na bibliografia disponível; com a aplicação de questionário que resultou nos relatos das duas professoras que ministraram as aulas na Escola Municipal Santa Terezinha, da Rede Municipal de Educação de Goiânia, em Goiás, e testemunharam a transição da instituição de rural para urbana; com a análise dos relatos das professoras obtidos por meio da aplicação dos questionários e com a apresentação da reflexão abstraída durante o processo de investigação e análise dos relatos.

1.1. A educação rural

A educação rural sempre ocupou números significativos no Brasil, contudo o próprio conceito de educação rural mudou muito nos últimos 50 anos, quando a educação rural era um projeto vinculado as políticas que objetivavam o progresso e a modernidade do país. Naquela época e ainda hoje, a idéia de vocação rural e agrícola do país fazia com que a educação rural fosse pensada para manter o trabalhador rural no campo, com vias a

produção que garantisse o suprimento dos grandes centros urbanos.

Na zona rural do município de Goiânia encontramos grandes áreas que são alvo da especulação imobiliária, a medida que a cidade avança são lançados os loteamentos, e novos bairros surgem. Assim as características das localidades mudam. Este processo de expansão do espaço urbano influenciou na urbanização das escolas rurais do município de Goiânia. Enquanto o rural nos remete a idéia de atraso o urbano trás em si a idéia de modernidade, como poderia a Capital do Estado ter escolas rurais, se ela foi fundada em 24 de Outubro de 1933 como ícone da modernidade no Estado de Goiás⁷?

Este capítulo discute os conceitos *rural e urbano* e apresenta a escola rural em sua situação atual por meio das principais estatísticas. No item seguinte, desenvolve um breve histórico a respeito do tema contando um pouco da história do ensino rural em Goiás e em Goiânia respectivamente.

1.2. O rural e o urbano

Apesar de o país ter-se desenvolvido sócio e culturalmente por longo

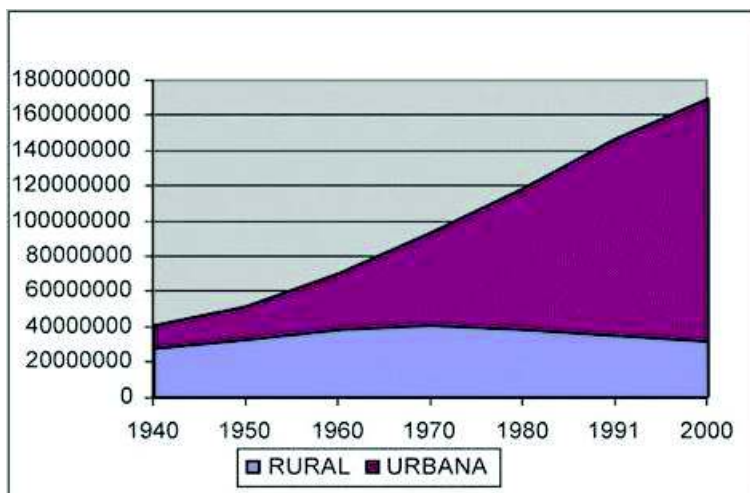
7

“ Meus senhores, afinal Goiânia nasceu e está crescendo. É muito jovem, é criança mesmo. Tem apenas 8 anos de idade, descontando o lapso de tempo destinado a estudos e instalações. Uma cidade, como sabeis, se constrói, se completa, com o perpassar dos séculos e das gerações. Goiânia apareceu com um objetivo de oxigenamento e progresso para Goiás. Surgiu como um farol para iluminar o estado. Esta terra precisava ser abalada por qualquer acontecimento que a fizesse lembrada e que a fizesse vibrar. Vivia sob tal modorra, sob tal apatia que dava a impressão que vivia de cócoras. Tudo pequenino, vazio, rotina, burocracia. Goiânia foi o estímulo, o excitante, o choque que obrigou o nababesco paquiderme a levantar-se. A cidade, no passado, era refúgio a que os homens se recolhiam quando a guerra explodia nas fronteiras. A cidade era fortaleza e abrigo. A cidade moderna é o repositório de todos os afetos do homem. Ali tem ele o seu lar, a sua família, os seus amigos, as reservas para a sua subsistência e os focos para a sua cultura. A cidade moderna educa e civiliza. É o fator mais valioso para reforçar a homogeneidade das pátrias.”

Trecho do discurso de Pedro Ludovico no dia de fundação oficial de Goiânia.

período no espaço rural, no Brasil a urbanização deu-se de forma tardia, por meio de uma metropolização acelerada, determinando uma dinâmica metropolizada na formação de sua cultura. Hoje é um país urbano e metropolizado, com aproximadamente 85% da população habitando as cidades, cuja maioria não tem acesso a bens básicos, como a educação, ficando excluída dos benefícios da modernização (PASSOS, 2000, p. 120 e 122).

A Figura 1 ilustra o crescente o movimento de urbanização da população brasileira.



Fonte: IBGE, Censos Demográficos de 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000. In: BRITTO, 2006.

Figura 1. Brasil: Evolução da população urbana de 1940 a 2000.

Mas, mesmo com tamanho crescimento da população urbana, é preciso reconhecer a vasta proporção das regiões rurais deste país, comparada à extensão significativamente menor ocupada pelas regiões urbanas, como demonstra a Figura 2.

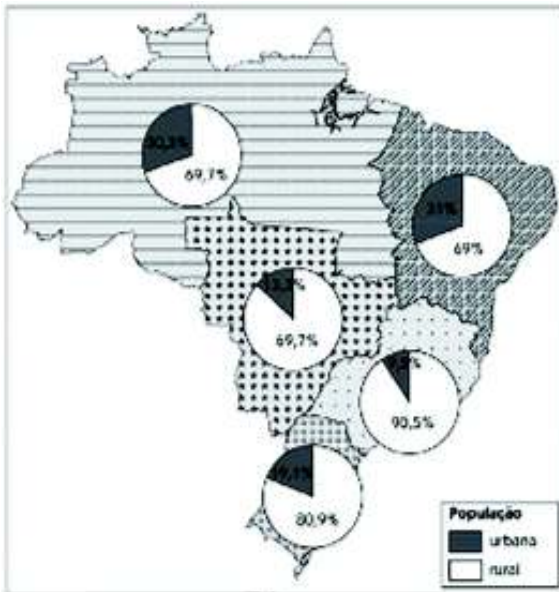


Figura 2. Brasil: Proporção da população urbana e da população rural em relação à população total das regiões.

Ainda que observemos, na Figura 2, a superioridade da proporção de espaço utilizado pela zona rural brasileira em comparação àquele já urbanizado, é preciso considerar que o contingente de habitantes do campo é em número significativamente inferior, contabilizando 10.848.54 domicílios recenseados de um total de 67.569.688 em todo o país, conforme indica a Tabela 1.

Tabela 1. Brasil: domicílios recenseados em 2010.

| | |
|--------|------------|
| URBANO | 56.721.147 |
| RURAL | 10.848.541 |
| BRASIL | 67.569.688 |

Fonte: IBGE, 2010.

Embora de uma forma bastante diferenciada, como nos espaços urbanos a região rural brasileira também enfrenta a problemática da exclusão. Cerca de 3% do total das propriedades rurais tem mais de mil hectares, estão

nas mãos dos 300 maiores proprietários rurais do país, e ocupam 56,7% das terras agricultáveis. 31,6% dos estabelecimentos rurais têm área de até 10 hectares e ocupam apenas 1,8% da área total, ao passo que 0,8% do nº total de imóveis rurais têm área superior a 2000 hectares, mas ocupam 31,6% da área total. 18,9 milhões, dos 32 milhões de brasileiros que vivem no meio rural se encontram em situação de insegurança alimentar. (SPOSATI et al. 2007, p. 8).

Esses autores constataram que o setor rural, no Brasil, lida com trabalho escravo, atingindo, em 2005, quase 8.000 trabalhadores encontrados nessa condição; apresenta desigualdade de gênero, apresentando subordinação e negação das mulheres como sujeitos políticos e econômicos⁸; enfrenta conflitos sociais de diversas ordens; comporta uma pluralidade de: ambientes físicos, recursos naturais, agroecossistemas, sistemas agrários, etnias, culturas, relações sociais, padrões tecnológicos, formas de organização social e política, linguagens, simbologias etc.

Além disso, dos 4,1 milhões de famílias rurais, cerca de 1,6 milhões está na linha de pobreza; conta com maiores índices de mortalidade infantil, de incidência de doenças e de analfabetismo; não tem acesso à terra suficiente; não tem acesso a bens e serviços; possui problema de falta título de propriedade ou posse, ou as terras são muito pequenas, ou pouco férteis; falta estrutura básica para escoar a produção; a força de trabalho não é suficientemente; o acesso aos direitos constitucionais como educação, saúde, alimentação e moradia são precários.

A distribuição espacial do território brasileiro por zonas rural e urbana, tão desproporcional em relação aos seus habitantes, bem como a exclusão em ambos os tipos de espaço, pode ser explicada pela concepção de Halbwachs (1990, p. 145-146) sobre o que ele mesmo denomina de *espaço jurídico*.

Para esse autor, o fato de o direito de propriedade sobre uma terra

⁸ De 1996 a 2000 apenas 7% dos beneficiários do PRONAF eram mulheres e somente 12,6% de mulheres foram atendidas pela Reforma Agrária (SPOSATI et al. 2007, p. 15).

dar-se a partir do momento em que a sociedade admite uma relação entre o homem e essa terra, ou que tal relação é tão imutável como a terra em si mesma, é uma convenção que violenta a realidade, pois os indivíduos mudam incessantemente.

Qualquer princípio que invoquemos para fundamentar o direito de propriedade, só adquire algum valor se a memória coletiva intervier para garantir sua aplicação. Neste sentido, afirma Halbwachs

Como poderia saber, por exemplo, que fui o primeiro a ocupar certa parcela do solo, ou que arei a terra, ou que determinado bem é produto de meu trabalho, se não nos reportarmos a um estado de coisas antigo, e se não estivesse convencionado que a situação não mudaria? (HALBWACHS, 1990, p. 145).

E ainda quem poderia opor-se ao fato “sobre o qual fundamento os meus direitos às pretensões de outros se o grupo não conservasse a lembrança dele?”. Contudo, “a memória que garante a permanência dessa situação apoia-se ela própria sobre a permanência do espaço ou, pelo menos, sobre a permanência da atitude adotada frente a essa porção do espaço” (HALBWACHS, 1990, p. 145).

Existe aí uma tendência em fazer abstração de todas as particularidades individuais, enquanto consideramos os sujeitos em função dos direitos jurídicos. A pessoa reduzida à qualidade jurídica pode oscilar de um momento a outro, mas não muda.

Longe dos olhos do senhor, o escravo podia esquecer sua condição servil. Entrasse numa das alas onde seu senhor morava, tomava novamente consciência de ser escravo. Era como se, passando pelo umbral da propriedade do senhor, se encontrasse transportado a uma parte do espaço onde a lembrança da relação de dependência frente ao senhor se conservasse (HALBWACHS, 1990, p. 147).

Além disso, para estabelecer esse vínculo jurídico entre o homem e a terra, a sociedade se utiliza de símbolos e signos dos quais está impregnada.

Na forma simbólica, por exemplo, os espaços rurais ainda transmitem aos habitantes urbanos a sensação de espaços precários,

empobrecidos, sem recursos básicos, lugares mais apropriados para o isolamento. O urbano remete a ideia de rapidez, ruído; ao passo que o rural representa lentidão, silêncio.

O espaço jurídico que o homem vem ocupando também recorre às simbologias, a relação entre o homem e a terra não envolve somente a relação entre o homem e a terra, o próprio homem se supõe imóvel e imutável quando pensa nos direitos do homem sobre as coisas.

O território brasileiro é ocupado de forma desproporcional em razão de uma relação arbitrária entre indivíduo e terra, construída pela concepção abstrata que a sociedade tem sobre o homem. E essa abstração é carregada de simbologias que não correspondem necessariamente à realidade. As relações sociais tanto no campo quanto na cidade não podem ser pensadas separadamente das relações do modo de produção que rege a sociedade.

Ambos os espaços, rural e urbano, enfrentam o problema da exclusão, do impedimento ao acesso aos bens, do processo de mudanças culturais ou influência dos meios de comunicação ou mesmo pelo contato com indivíduos que chegam e passam a integrar as comunidades trazendo seus valores e culturas próprias.

1.3. Políticas públicas voltadas à educação rural brasileira: breve histórico

Até o início do século XX, o carro chefe da economia brasileira era a produção agrícola, assim, do período colonial até as primeiras décadas da República a educação concentrou-se basicamente no campo.

A história da urbanização no Brasil deu-se de modo bastante peculiar, na Inglaterra, por exemplo, durou pelo menos 300 anos, e nos EUA, cerca de 200 anos, mas no Brasil, isso ocorreu rapidamente e sem qualquer planejamento, bastou um período de 20 anos, de 1960 a 1980, para 30 milhões de pessoas saírem do campo em busca de uma vida melhor nas regiões

urbanizadas. Tal fato, que ficou conhecido como modernização, gerou um grave panorama de bolsões de miséria e condições precárias de sobrevivência nas cidades. (ARROYO & FERNANDES, 1999, p. 44).

O processo de urbanização foi-se desenvolvendo, a princípio, junto aos portos, para onde a população rural era atraída. “Os núcleos urbanizados do interior, na verdade, não passavam de uma extensão das áreas rurais, dominados pelo paternalismo opressor das oligarquias e aliados do processo político” (MAIA, 1982, p. 27). Assim, o espaço rural mantinha-se em condições de infra estrutura precária, motivo pelo qual as indústrias foram se instalando próximas aos núcleos urbanos. Em 1880, contava-se cerca de 18,100 operários, em 1920 esse número já havia aumentado para mais de 300 mil. É este proletariado urbano que passa a reivindicar através de sucessivas manifestações grevistas seus direitos de cidadão. “Os debates sobre a educação rural que travam os políticos da década de vinte revelam a grave situação de instabilidade social do país na medida em que conseguiu até reunir na mesma campanha grupos de interesses opostos: o agrário e o industrial”.

A proposta que surgiu no momento foi a do “ruralismo pedagógico”, que apresentava duas finalidades:

A primeira seria uma educação capaz de criar vínculos entre o homem do campo e suas origens, evitando-se o êxodo rural: “o ruralismo pedagógico defendia um ensino especificamente rural, com extensão, qualidade, organização, programas e métodos diferentes do ensino ministrado nas cidades” (Pires, 1996, p.68). A outra finalidade concernia ao plano abstrato da felicidade do homem que vivia no campo, resgatando um “tempo pretérito e original”, onde estaria a chave para os problemas que afligiam o homem do interior, sobretudo o “desviante” que foi para a cidade. Esse seria o tempo mitológico da terra benfazeja, o mito “em se plantando, tudo dá”, que acompanha ou faz parte desse “tempo perdido” que só alguns poucos conseguiriam desvendar [...]. Contudo, diziam existir uma pendência fundamental, capaz de impedir a implantação desse modelo de ensino: a formação dos professores. Ao observar o currículo formador, notou o professor Carneiro Leão o quanto a cultura urbana se contrapunha à rural e uma imagem de “civilidade” à de “barbárie”. Essa seria a mentalidade do professor urbano ao chegar às zonas rurais do país, “despeitado, insulado dentro de si mesmo, alheio ao ambiente natural, cultural e social que julga inferior”. Era por esse motivo que esse profissional se mostraria “incapaz de se fazer útil na solução do menor problema da vida de seus alunos, de suas necessidades econômicas ou sociais” (MOTA, 2010, p. 11)

Nas cidades, ameaçadas pelo “inchaço” ocasionado pelos movimentos migratórios, apoiava-se essa ideia da escola voltada para a sua realidade.

A insuficiência de verbas e o desinteresse das oligarquias levaram as escolas rurais, na década de 1920, a uma extrema precariedade de funcionamento.

Em algumas regiões do país, como o Nordeste, em que o domínio das oligarquias foi mais violento, na tentativa de manter uma situação de decadência econômica, a difusão do ensino ainda se fez de forma mais lenta. A descentralização do ensino em nada favoreceu os interesses populares. Quando as pressões políticas levaram a reformas como a de 1925, onde se propunha a intervenção federal, não se verificava a dotação de verbas necessárias à sua realização (MAIA, 1982, p. 28).

Na década seguinte surgiram iniciativas em busca de solução do problema que se agravava no setor educacional brasileiro, com propostas de expansão do ensino, o que ocasionou nova onda de migrações, que se agravou com a queda dos preços dos produtos agrícolas do período e a preocupação com as questões sanitárias que surgiam, fazendo retornar a política de promoção da volta ao campo.

Nesse modelo político, a forma de tratamento voltada às questões rurais ampliavam as dificuldades, relegando, ao campo, a alcunha de “lugar de atraso”, que se contrapunha ao imaginário da cidade que se industrializava no palco do moderno. Não os escritores e intelectuais, mas os homens desprovidos de posses, ou os que possuíam um pequeno pedaço de terra que ficaram conhecidos como caboclo ou caipira.

Em suma, *“o homem do campo, quando é lembrado, entra no conjunto das chamadas populações desfavorecidas ou carentes para as quais são projetadas ações especiais, compensatórias e assistenciais, para suprir carências de saúde, alimentação, educação, integração social etc.”* (ARROYO, 1982, p. 1).

Para Souza (2008, p. 1093), *“a política educacional se organizava*

em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura”, procurando manter o homem do campo na produção do básico que garantisse o conforto e o bem estar do homem dos centros urbanos.

Assim, a escola foi estabelecida como parte da estratégia do governo no processo de fixação do homem no campo. E mesmo que se tenha a consciência de que o meio rural é distinto do meio urbano, requerendo uma prática de ensino diferenciada, a educação ministrada no campo em nada diferia da educação urbana⁹.

Ainda que se tenha avançado nas pesquisas a esse respeito, até o final do século passado, a educação rural era tida como dependente da educação urbana, por meio de uma dicotomia ainda não superada nos dias de hoje (NASCIMENTO, 2009, p. 97).

Conforme comenta Arroyo (1982, p. 1) “Em quase um século de República o discurso liberal não cessa de lembrar as populações ‘desfavorecidas’ ou ‘carentes’ das cidades e dos campos que não estão incorporadas ao sistema educativo”, constatando que as explicações para esse abandono não se alteraram em tantas décadas de história. Arroyo (1982, p. 1) continua:

Enquanto o governo consome centenas e centenas de contos em prol da instrução superior, as escolas primárias jazem instaladas em verdadeiros pardieiros cujos aluguéis são pagos pelos próprios professores, em especial na escola rural, que sempre representou um apêndice no limitado espaço dos projetos sociais; uma espécie de terra além das fronteiras e dos interesses dos centros de poder.

O governo de Getúlio Vargas, por meio do seu Ministério da Agricultura, promoveu vários programas de capacitação da população rural, como as colônias agrícolas de núcleos coloniais para incentivar e fomentar o

⁹ Na obra de Arroyo & Fernandes (1999, p. 8), consta apresentação escrita por Israel José Nery, onde se lê: “A política educacional brasileira ignora a necessidade de um projeto específico para a escola rural. Não uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola do campo, com a cultura, os valores, a luta do campo. Não se aceita levar as crianças e os jovens para a cidade, para um contexto que não é o deles. Não se trata também de algum modelo importado, mas de um específico que vincule a educação escolar às questões sociais inerentes à cultura e à luta do campo”.

cooperativismo e crédito agrícola, os cursos de aprendizado agrícola, e os cursos de adaptação e qualificação profissional do trabalhador rural (LOUZADA, 2008, p. 3).

A criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1945, no qual a União arcaria com as despesas relativas às construções escolares e à qualificação do pessoal técnico e os Estados com a manutenção dos sistemas e promovia a intervenção do governo central, por meio de apoio financeiro aos Estados, foi um marco na rede escolar do país, mas, nos espaços rurais ainda prevaleceu a baixa produtividade do ensino, demonstrada nos índices de evasão e repetência, nos níveis de qualificação dos professores, e na precariedade das instalações escolares (MAIA, 1982, p. 28).

Em âmbito internacional, em 1943, período em que duas grandes potências mundiais disputavam a hegemonia de suas ideologias, ocorreu a I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, tendo como objetivo o planejamento de um mundo melhor, com base na educação e na cultura. O evento resultou na Recomendação de número XV, relativa especificamente ao ensino industrial, e a Resolução XXVIII, relativa à educação nas Américas, que assinalavam a necessidade dos governos elevarem o nível educacional, individualmente ou por meio de convênios (SILVEIRA, 2006, p. 63).

No Brasil, esta Resolução influenciou o ensino profissional para indústria, levando o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, a articular junto a autoridades educacionais norte-americanas, representadas pela Inter-American Foundation Inc., um programa de cooperação educacional, que seria assinado em 1946 pelo novo Ministro, Raul Leitão. O acordo tem o objetivo de promover a aproximação entre os dois países, por meio do intercâmbio de educadores, ideias e métodos de ensino (Fonseca, 1961, v.1, p.563). Tal acordo imputa a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) para atuar como órgão executivo na aplicação do citado programa de cooperação educacional, que contaria com a participação de um representante norte-americano — Representante Especial da Inter-American Educational Foundation Inc. (SILVEIRA, 2006, p. 63-64).

Assim, novas idéias educacionais que se firmavam nos Estados Unidos, adentraram os meios acadêmicos brasileiros.

Em 1942 foi realizado em Goiás o 8º Congresso Brasileiro de Educação, com o tema: *A educação primária fundamental — objetivos e organização: nas pequenas cidades e vilas do interior; na zona rural comum; nas zonas rurais de imigração; e nas zonas do alto sertão.*

Surgiram aí novas propostas para a educação no campo cujas linhas básicas, extraídas dos Anais da Associação Brasileira de Educação, apontavam para as seguintes necessidades:

A) Uma escola que desperte e forme uma consciência cívica e trabalhista (...) alicerce da nossa produção e da nossa riqueza (...) que faça desaparecer o ferrete da humilhação e desprestígio impresso no trabalho rural desde os tempos da escravatura (...); que extinga os resquícios doentios de uma aristocracia falida e inoperante, herdada dos colonizadores; que represente uma reação (...) contra o doutorismo, o diplomismo (...); que engrandeça as atividades do campo e da lavoura; que faça do trabalho organizado e produtivo o código social do Estado (Estado Novo); B) Uma educação primária, que objetiva: i) o desenvolvimento da personalidade (objetivo individual); ii) a integração do educando na sociedade brasileira em geral (objetivo nacionalista); iii) a formação do sentimento de solidariedade humana (objetivo humano); iv) o ajustamento ao ambiente regional em que se desenvolva a vida do educando (objetivo vocacional) (CAMPOLIN, 2000, p. 60).

Com o primeiro item do trecho dos anais apontado pela autora, observa-se que os olhares voltados ao homem do campo continuavam bastante atrelados a um indivíduo a serviço das oligarquias, e a educação, neste caso, não objetivava o desenvolvimento ético, cultural, e cidadão do indivíduo, mas sim, “uma consciência cívica e trabalhista” que servisse que se prestasse para “a produção e da nossa riqueza”.

Outra atrofia que se pode notar no texto dos Anais da Associação Brasileira de Educação, é a proposta representar uma reação contra o “doutorismo e o diplomismo” — tão cobiçados nos espaços urbanos, pois que conferem ao homem a aquisição de suas habilidades individuais e de crescimento pessoal —, direcionando mais uma vez o camponês especificamente às atividades do campo e da lavoura, onde ele é visto como um elemento silencioso e obediente da engrenagem da produção camponesa, tão importante para a manutenção da boa qualidade de vida nos centros

urbanos.

O item (B) do trecho em questão propõe um desenvolvimento individual da personalidade, contrapondo-se ao tópico anterior, que propõe manter o homem do campo subtraído a possibilidade do crescimento intelectual expresso nos termos “doutorismo” e “diplomismo”. Ao mencionar, no mesmo item, o ajustamento ao ambiente regional em que se desenvolva a vida do educando, tendo isto como objetivo vocacional, o texto confere ao camponês uma vocação vinculada ao lugar em que vive, e não à sua personalidade, reforçando assim a vocação agrícola do país e a necessidade de manter esse camponês preso as suas origens, assegurando a produção rural necessária a manutenção dos grandes centros.

Cabe lembrar aqui o fato de que “a maioria das formações sociais tende a separar os homens do espaço, já que fazem abstração do lugar que eles ocupam e neles consideram apenas qualidade de outra ordem”, como afirma Halbwachs (1990, p. 139). Para esse autor:

Os próprios laços de parentesco se reduzem à coabitação e o grupo não é outra coisa do que uma soma de indivíduos justapostos. As relações jurídicas estão fundamentadas sobre o fato de que os homens têm direitos e podem contrair obrigações que, pelo menos, em nossas sociedades, não parecem subordinados à posição deles no meio exterior. Os grupos econômicos decorrem da posição dos homens não no espaço, mas em relação à produção, isto é, numa diversidade de funções, e também diversos modos de remuneração, agrupados conforme qualidades ligadas à pessoa e não ao lugar.

Assim se o campo é o lugar do trabalho braçal, aquele que não exige qualificação para ser realizado, é também o lugar no qual a educação deve ocupar um espaço menor, pois para que formar doutores se o que é necessário são braços que trabalhem e não mentes que pensem?

A história da educação rural brasileira seguiu se distanciando da abordagem conceitual do autor supracitado, insistindo em uma escola rural que pensasse no camponês como alguém em função do campo, e não o contrário.

Em 1945, o Ministério da Agricultura do Brasil e o dos Estados Unidos da América (Inter-American Education Foundation Incorporation)

firmaram um acordo que incluía “possibilitar que, no setor da educação rural, sejam programadas outras atividades que possam interessar a ambas as partes contratantes” assevera Louzada (2008 p. 3-4). Foi, então, criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), cuja atuação na área de educação, claramente não mantinha o seu foco na educação rural de fato, e sim na educação extracurricular de seu corpo técnico. Ainda assim, essa autora afirma que a comissão deu um grande impulso na educação rural brasileira, fomentando cursos rápidos e práticos, imprensa, rádio, cinema, edições de publicações instrutivas, semanas ruralistas, clubes agrícolas, centros de treinamento.

Em 1947, o governo brasileiro iniciou a Campanha de Educação de Adultos, voltada apenas para as comunidades rurais. Na década seguinte deu-se, no Brasil, um processo socioeconômico denominado de desenvolvimentista, já que pairava a idéia de progresso inspirada no incremento industrial que crescia. Há esse tempo, reforçava-se o pensamento da cidade e dos cidadãos urbanos “como protótipo de sujeitos de direito”, como denomina Arroyo (2007, p. 158). A idealização do urbano como espaço civilizatório por excelência, de cultura, sociabilidade, de dinâmica política, inspirava as políticas públicas voltadas para a educação e para a maior parte dos textos legais. “o paradigma urbano é a inspiração do direito à educação” comenta o autor. Mas o campo não foi esquecido, o campo é lembrado como “o outro lugar”, os homens do campo são os outros cidadãos, a escola rural e os docentes que ali ministram as suas aulas passaram a ser a outra e os outros.

A escola que deve priorizar a fixação deste “outro” no seu lócus, garantindo seu papel de trabalhador braçal, cuja cultura escolar erudita não só não seria necessária como provavelmente seria inadequada. Assim a escola rural e os diversos programas que surgiram viam a zona rural como uma extensão da cidade conforme afirma (ARROYO, 2007, p. 159)

A recomendação mais destacada é não esquecer os *outros*, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano. As

consequências dessa inspiração no paradigma urbano são marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas públicas para o campo em todas as áreas públicas, saúde e educação de maneira particular. O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade.

Em meados da década de 1960, o modelo econômico desenvolvimentista entrou em crise, enquanto isso, a onda migratória se acirrava, chegando a serem contabilizadas 16 milhões de pessoas vindas do campo para habitar as cidades industrializadas (ARROYO & FERNANDES, 1999, p. 44).

Algumas políticas educacionais foram experimentadas, como por exemplo, as Escolas-Família Agrícolas (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs) de Alagoas e Pernambuco, que se estenderam para a região Sul do país entre 1989 e 90, mas traziam a idéia de “treinar e educar” os sujeitos “rústicos” do rural (SOUZA, 2008, p. 1093), o que reforçava ainda mais a concepção do urbano como o erudito e o rural como o atrasado.

Durante o regime militar que se impôs no país, por meio do golpe de 1964. Entre foram feitos acordos entre o Brasil e os EUA, por meio da USAID, United States Agency for International Development, que perpassaram o campo educativo (SALES, 2010. p. 196).

Os acordos foram estabelecidos entre os anos de 1964 a 1968, alguns com vigência até 1971. Todos os setores nacionais de ensino, rural ou urbano, ficaram sob a influência da aliança MEC e USAID e da ideologia do governo ditatorial.

O cenário era de um mundo polarizado, no qual as atenções se voltavam para duas grandes potências de ideais políticos opostos, que e procuravam garantir, junto aos países ou regiões vizinhas, a manutenção da política e do ideal por eles arquitetados.

Destacou-se, no nosso país, o pensamento tecnocrata que serviu “como invólucro mistificador do projeto “Brasil Grande Potência” que os governos dos generais-presidentes utilizaram para justificar a supressão das liberdades democráticas e, por conseguinte, a repressão política que se abateu

contra as tendências oposicionistas” comentam Ferreira Jr. & Bittar (2008, p. 343).

Nesse período, as Secretarias e os Conselhos Estaduais de Educação “passaram a ser ostensivamente ocupados pelos donos de colégios particulares e seus prepostos, que tinham todo o interesse em aprovar convênios que beneficiavam, antes de tudo, as empresas de ensino de sua propriedade ou as quais prestavam seus ‘serviços’” (CUNHA, 1985, p. 44).

Constituição Federal de 1967, CF/67, emendada em 1969, delineou o Brasil como “um país subescolarizado apesar da rápida, porém, desigual expansão das oportunidades educativas nos decênios anteriores, em quadro de acelerado crescimento demográfico” (CORBUCCI et al., 2009, p. 19). Cerca de um terço dos brasileiros com idade para isso, haviam cumprido as quatro séries iniciais. “No meio rural, a escolaridade média era inferior a 2,5 anos”.

Surgiram políticas de compensação do analfabetismo com altos índices de escolarização no campo, mas não foram bem sucedidas como pode ser observado comparando-se as tabelas 1 e 2.

Tabela 2. Percentagem de analfabetos em relação ao número de pessoas de 5 anos ou mais, por situação de domicílio e por regiões, em 1970.

| Região | GB/RJ | SP | Sul | MG/ES | Nordeste | DF | Norte | Centro Oeste | Total Brasil |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|----------|--------|--------|--------------|--------------|
| Urbano (em %) | 18,15 | 17,80 | 18,28 | 26,67 | 40,14 | 22,63 | 25,13 | 28,41 | 24,63 |
| Rural (em %) | 49,24 | 36,91 | 37,64 | 55,36 | 74,42 | 48,42 | 60,93 | 56,30 | 57,46 |
| Diferença Percentual | -31,09 | -19,11 | -19,36 | -28,69 | -34,28 | -25,79 | -35,80 | -27,89 | 32,83 |

Fonte: Censo Demográfico - VIII Recenseamento Geral - 1970, Anuário Estatístico do Brasil – 1973. In: SCHWARTZMAN & WROBEL, 1975.

Observa-se, na Tabela 2, que, no Brasil, em 1970, o número de pessoas analfabetas acima de cinco anos de idade na região rural, superava

aproximadamente em 33% o número de pessoas analfabetas acima de cinco anos de idade da zona urbana do país.

Tabela 3. Percentagem de matrículas no curso primário, em relação ao número de pessoas entre 5 e 14 anos, por situação de domicílio e por regiões, em 1970.

| Região | GB/RJ | SP | Sul | MG/ES | Nordeste | DF | Norte | Centro Oeste | Total Brasil |
|-------------------------|--------|-------|--------|-------|----------|--------|-------|-----------------|--------------|
| Urbano (em %) | 57,00 | 53,63 | 33,74 | 69,46 | 57,29 | 57,12 | 68,48 | 37,38 | 60,59 |
| Rural (em %) | 74,35 | 45,14 | 49,38 | 43,45 | 31,29 | 70,20 | 34,73 | 34,38 | 40,07 |
| Diferença Percentual | -17,35 | 8,49 | -15,64 | 26,01 | 26,00 | -13,08 | 33,75 | 3,00 | 20,52 |

Fonte: Censo Demográfico - VIII Recenseamento Geral - 1970, Anuário Estatístico do Brasil.

In: SCHWARTZMAN & WROBEL, 1975.

Comparando as tabelas 2 e 3, vê-se que, em 1970, apesar de um maior índice de escolarização, os setores rurais apresentavam proporcionalmente um grau de analfabetismo também maior do que os setores urbanos. Observa-se, então, que a escolarização rural superava, em atendimento, as áreas urbanas, o que, aparentemente, em nada contribuía para diminuir os índices de analfabetismo (SCHWARTZMAN & WROBEL, 1975).

Esse esquecimento do ensino rural pelos órgãos responsáveis pela educação brasileira culminou na formação de movimentos sociais em busca da defesa dos direitos do homem do campo, tanto territoriais, como em relação em relação ao uso da terra, à preservação da cultura e à educação.

Acompanhando os movimentos sociais e sua defesa do direito de todos os povos do campo à educação, um primeiro ponto se destaca: a defesa da escola pública do campo e no campo se contrapõe a toda política de erradicação da infância e da adolescência de suas raízes

culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos. A escola do campo no campo. A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar, são mais do que componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar, são mais do que terra, escola, lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre a educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade (ARROYO, 2007, p. 163).

A riqueza conceitual desse novo modelo de educação veio de encontro com o hábito que as oligarquias brasileiras vinham adquirindo durante longo período: o de idealizar o campo e o camponês como elementos a serviço dos espaços urbanos e seus habitantes.

Vale lembrar aqui que, conforme mencionou Halbwachs (1990, p. 131, 138 e 140), em tempos passados o servo estava ligado à gleba, por isso, “para um camponês, a única maneira de escapar à condição de servo, era fazer-se admitir numa comunidade urbana”. A memória coletiva, neste caso, pode vir a influenciar diminuindo a resistência do homem do campo aos movimentos migratórios, mas, conforme o mesmo autor, “a população pobre também não se deixa deslocar sem resistência, sem ressentimentos, e mesmo quando cede, deixa para trás muitos traços de si mesma”. Mas, “para que a resistência se manifeste, é preciso que emane de um grupo”.

Assim, ergueram-se, no Brasil, os movimentos rurais com suas ações reivindicatórias. A reação dos órgãos governamentais deu-se com a tentativa de silenciar o camponês. Os movimentos rurais que ocorriam no Brasil foram, nesse período, completamente abafados pelos canais de comunicação, censurados pelo governo militar, conforme indica Iokoi (1996, p. 15): “Os artigos de análise, os editoriais e as notícias sobre os conflitos no Brasil tornaram-se escassos no período de 1967 a 1972, sendo quase incompreensíveis as informações contidas nos jornais”, o que dificulta a pesquisa sobre o tema em questão nesse período histórico.

Em 1971 foi sancionada a Lei 5.692, mas esta não contemplava ainda a inclusão dos sujeitos do campo enquanto protagonistas dos projetos educacionais, e ainda idealizavam o camponês à serviço da produção no

campo, discorrendo “sobre a criação de condições que facilitassem a frequência dos educandos, efetivando uma adequação do período de férias à época do plantio e colheitas”. (SILVA, 2009, p. 29).

A lei mantinha um teor tecnicista, idealizando uma educação com vistas para o abastecimento do mercado de trabalho. Para Schwartzman & Wrobel (1975), já que a educação não é suficiente “para gerar incremento de produtividade”, não é ruim que se ofereça “benefícios privados como um meio de mobilidade social”. Tratava-se de um equívoco, já que isso só pode ser concretizado, e com menores danos, “numa área que ofereça alternativas dentro de um mercado de trabalho razoavelmente diversificado. A introdução de uma atitude racional e individualista só pode gerar benefícios onde existe a expectativa de aumentos substanciais do salário real relativamente aos custos”. O estímulo do indivíduo em permanecer, na escola durante anos que poderia usufruir diretamente o mercado de trabalho, é a “expectativa de altas taxas de retorno”.

Para esses autores, tal modelo de ensino apresentado só poderia ser incentivado onde os estudantes tivessem uma escolha profissional que pudesse lhes fornecer, ao menos, a ilusão de que o seu esforço e a sábia escolha fossem suficientes para garantir um sucesso profissional futuro. Nas zonas rurais, desprovidas de alternativas profissionais e da possibilidade de ascensão, esse estilo de educação “poderia facilmente ocasionar o esvaziamento de recursos humanos, desempenhando uma função desintegradora, ou simplesmente reforçar determinadas posições que já se encontravam em situação estável”.

O autor Luiz Antônio Cunha, em sua obra *Educação, Estado e Democracia no Brasil*, lançada em 1991, coloca em discussão o modelo de educação e desenvolvimento implantado no país durante o governo militar, apontando para o seu papel ideológico, fortalecedora do ideal imposto pelo sistema capitalista. Nessa visão liberal, o papel da educação seria o de gerar possibilidades de ascensão social, em um processo de igualdade de oportunidades. Estudos posteriores demonstraram a utopia que reside nesse discurso, já que a educação não tem poderes sobre todos os setores que

implicam no desenvolvimento da nação.

O papel do ensino é de extrema importância “na consolidação e na manipulação dos valores”, assim sendo, as comunidades rurais devem ser tratadas “com políticas específicas que procurassem preservar os laços comunitários e a forma de vida das populações rurais, garantindo-lhes uma maior estabilidade em seu próprio meio-ambiente”, mencionam Schwartzman & Wrobel (1975).

Em 1980, 37% da população de 15 anos ou mais era constituída de analfabetos, conforme Corbucci et al. (2009, p. 19-20). Em relação a população brasileira de 7 a 14 anos, 80% frequentavam o ensino conhecido hoje como fundamental, mas na zona rural, “a exclusão do acesso a este nível de ensino atingia um terço de sua população”. Um dos fatores responsáveis por esse quadro era a “ausência de oferta, em muitas escolas, de todas as oito séries que compunham a escolarização obrigatória, especialmente naquelas localizadas na área rural”.

Quando se analisam as taxas de analfabetismo da população rural e da residente em áreas urbanas, verifica-se que a desigualdade entre ambas é ainda maior. Também aqui se observa aumento da disparidade entre estes dois segmentos populacionais. Se, em 1988, os habitantes de áreas rurais apresentavam taxa 322% maior que da população residente em áreas metropolitanas, em 2007 esta diferença havia sido ampliada para 427%. Esta tendência também pode ser observada na comparação entre as áreas rural e urbana não metropolitana, ainda que em intensidade menor que no caso anterior (CORBUCCI et al. 2009, p. 50).

A Constituição de 1988 designou a educação brasileira como dever do Estado, mas deixou, como responsáveis do ensino fundamental, os governos municipais. Com isso, os projetos educacionais são, hoje, regionais, deixando de serem pensados em âmbito nacional.

Corbucci et al. (2009, p. 50) apontam para o aprofundamento das desigualdades entre as regiões rural e urbana, entre 1988 até 2007, no quesito analfabetismo.

O ensino fundamental se torna responsabilidade do governo

municipal e, via de regra, da sociedade civil. Essa ideia vai ser reforçada com a promulgação da LDB 9.394, de 1996, que prevê a autonomia dos municípios para criarem seus próprios sistemas de ensino, o que dará uma característica local ao planejamento e efetivação de políticas para a educação rural. O Governo Federal se reserva a lançar diretrizes para educação no campo, o que acontece, posteriormente, em 2001. [...] [Contudo] a população não foi atingida pelos projetos públicos destinados ao campo. [...] o legado capitalista nesse setor foi a manutenção do quadro de desigualdade (SALES, 2010. p. 198).

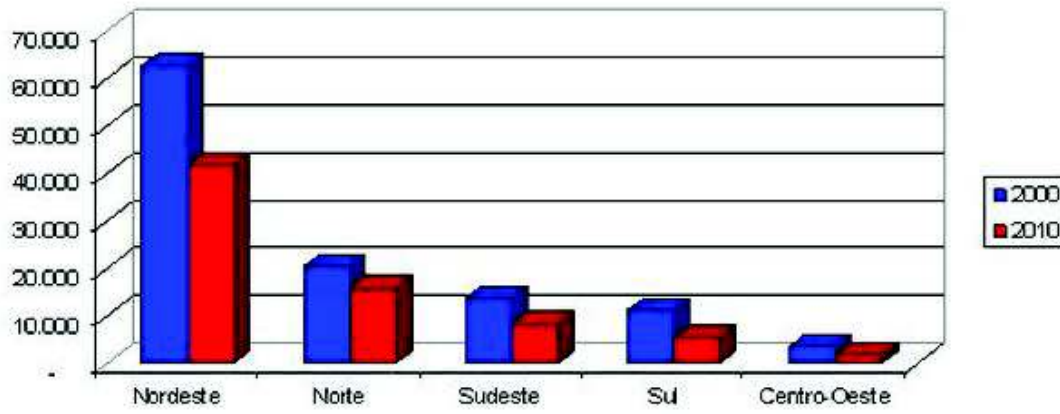
Como foi possível observar “o meio rural esteve historicamente na contramão, ignorado e marginalizado, fora das agendas políticas por parte dos governos que se sucederam na realidade brasileira” (NASCIMENTO, 2009, p. 98), e ainda assim o é, em muitos municípios sem acesso às Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e suas resoluções normativas.

Nos anos de 1990, os movimentos sociais no campo tomaram a frente e colocaram em pauta a reflexão sobre o ensino rural. Além disso:

[...] os impactos sociais e as transformações ocorridas, no campo, influenciaram decisivamente nas diretrizes e bases da oferta e do financiamento da educação escolar. À luz dos artigos dos artigos 208 e 210 da Carta Magna — 1988, e inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei 9394/96 - LDB - estabelece que: Art. 28. “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (MEC, 2001, p. 17).

Como demonstra a Figura 3, houve redução no número de escolas rurais. Essa redução acompanha as mudanças demográficas mais amplas em direção a uma população mais urbana, “mas também reflete a política de nucleação”, afirma Cunha (2012, p. 4), isto é, investe-se dinheiro em transporte que conduzem crianças rurais para escolas urbanas ou rurais com características de urbanas em tamanho, escala e seriação. Muitos se opõem a essa política, acreditando que não se deve desistir das pequenas escolas rurais. Essa polêmica também é enfrentada nos Estados Unidos, na França e

na Colômbia, diz o autor.



Fonte: Censos escolares de 2000 e 2010 (Inep/MEC)

Figura 3. Gráfico da evolução do número de escolas rurais no ensino fundamental.

Conforme Arroyo (2007, p. 160), o Brasil não tem tradição em políticas direcionadas a coletivos específicos como os homens do campo. O costume é supor que as políticas devam ser universalistas ou generalistas, valendo igualmente para todos, sem distinção, mantendo assim, uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade, ignorando as diferenças étnicas, de raça, de gênero ou de classe. Sob esta égide foram estabelecidas as LDBs da Educação, “do arcabouço normativo dos diversos conselhos, dos formadores e implementadores de políticas de gestão, currículo, formação, do livro e material didáticos, da organização dos tempos escolares e da configuração do sistema escolar”.

Assumir a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado significou um avanço. As políticas públicas e os ordenamentos legais passaram a ser inspirados nessa concepção de direitos. Entretanto, isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte da nossa formação social e cultural. A ênfase na educação como direito de todo cidadão deixa explícitas tensões na concepção de direito, de educação, de cidadania, de políticas públicas: ver e defender esses direitos como generalistas sem o reconhecimento das diferenças. Aí começam as tensões (ARROYO, 2007, p. 160).

Para esse autor, tais tensões implicam em questões como por exemplo como vemos os sujeitos desses direitos? Em abstrato ou na concretude de suas existências? Os vemos como sujeitos individuais ou como coletivos? Como vemos os povos do campo, na sua diversidade? Como vemos os educandos do campo? Como parte de uma abstração universal? Como cidadão e em abstrato?

Os direitos universais de todo cidadão só podem ser considerados uma grande conquista a partir do reconhecimento das particularidades e diferenças. Só assim se consolida a cidadania como condição do sujeito em sua existência concreta, social e cultural, com alcance aos seus direitos.

O conceito *ensino rural* compreende a necessidade/possibilidade de trabalhar com currículo escolar e projeto pedagógico ligados aos sujeitos do campo, e que contemple a diversidade de questões que a vida real lhes impõe (BORGES, 2011, p. 35).

Contudo, nos espaços educativos rurais brasileiros paira certa debilidade na relação educador/educando, tendo em vista a idealização do campo como um lugar de atraso enquanto a cidade reina, também artificialmente, no palco da modernidade. “Nesse processo, a identidade camponesa fica fragilizada e fadada a uma imagem pejorativa construída pelo ideário da identidade urbana” (SILVA et al., p. 165).

1.4. Uma nova identidade da escola rural em Goiás

A colonização de Goiás, por parte dos portugueses que buscavam ouro, só ocorreu no final do século XVII. A exploração aurífera atingiu seu apogeu na segunda metade do século seguinte, tornando-se o centro da economia da região, de forma desordenada e sem qualquer preocupação social ou desenvolvimentista. O comércio era pequeno e voltado para os mineradores. A agricultura e a pecuária caracterizavam-se como de subsistência, apesar de esta última atender também regiões periféricas.

A riqueza extraída da mineração era remetida para a Europa e outros locais, que não Goiás e, com a decadência da atividade extrativista, a região investiu, principalmente, na pecuária, pois a agricultura carecia de estradas para ser transportada de uma região a outra e, por ali, o sistema viário era bastante precário.

A situação econômica confirmava o quadro de desolamento, agravado no período de esgotamento do ciclo do ouro, atividade principal da região. O fim do trabalho mineiro resultou na saída dos viajantes europeus interessados no ouro, e no surgimento das atividades agropastoris, mais próprias do homem do sertão, o roceiro, o camponês, o índio, sedimentando, assim, uma cultura propriamente rural (ARAÚJO, 2009, p. 5).

Os padres eram dos poucos cidadãos com erudição suficiente para a responsabilidade do ensinar, dessa forma, surgiram as instituições de ensino católicas no Estado. A primeira escola pública de Goiás foi fundada em 1787 na atual cidade de Pirenópolis. Conforme Lopes (2011), só em 1788 chegaram os primeiros professores públicos nessa região, distribuídos nas seguintes funções: três professores de primeiras letras para Vila Boa (cidade de Goiás), Meia Ponte (Pirenópolis) e Pilar, dois de latinidade e um de retórica.

Apesar dos esforços comerciais, a escassez de autoestradas fazia de Goiás uma região bastante isolada em pleno século XX, e quando a economia cresceu, deparou-se com essa dificuldade. Foi preciso, então, investir em linhas ferroviárias para que o estado participasse da estrutura produtiva do café, que colocava São Paulo e Minas Gerais como carro chefe da economia brasileira. Goiás tinha terras, agricultura e pecuária para oferecer aos estados que se empenhavam na produção cafeeira. Tal condição propiciava o acúmulo de riquezas, em especial na parte sul do estado, enquanto o restante da região empobrecia.

A educação se apresentava de forma bastante precária e sequer conseguia atingir todos os municípios. O então ensino secundário restringiu-se a dezessete cidades apenas, na maioria eram escolas normais para formação de professores. O ensino superior reduz-se na Faculdade de Direito de Goiás,

de acordo com a análise de Lopes

Assim, em 1940, o analfabetismo chega a representar 81% da população goiana em idade escolar. No estado de Goiás, a maioria dos indicadores educacionais, tais como salas de aulas e docentes em exercício, são crescentes, o que significa que, pelo menos, nos aspectos quantitativos, a educação nesse Estado tem melhorado sensivelmente. Entre 2000 e 2003, houve uma diminuição de 8,2% no número de estabelecimentos de ensino no estado, porém um aumento de 11,7% no número de salas de aula e de 8,8% de docentes em exercício. Quanto à qualidade dessa educação, embora tenha ocorrido um avanço na existência de políticas públicas elas ainda se encontram insuficientemente implantadas (LOPES, 2011).

Em 1945, surgiu a política de ocupação e interiorização do país, sendo criada a Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), onde várias cidades foram criadas com a implantação de a distribuição de pequenos lotes de terras a famílias, para que vivessem e produzissem em suas propriedades, dando um impulso a chamada agricultura familiar.

De 1950 a 1960, o governo federal, dando continuidade àquela política de “ocupação e interiorização”, criou obras de grande vulto, que muito contribuíram para a expansão da fronteira agrícola Goiana: as rodovias Belém-Brasília e Transamazônica. A importância das rodovias reside em terem favorecido a interligação dos centros urbanos, o aumento da produção agrícola, o surgimento de novos núcleos urbanos e o crescimento demográfico. A construção de Brasília em pleno território goiano constitui não só mercado para os produtos agrícolas do estado como amplia sua densidade demográfica. O governo Mauro Borges (1960/1964) retomou a política de colonização agrícola, criando novos núcleos (COSTA, 1996, p. 2).

Como consequência, em 10 anos o crescimento populacional da região foi de 4,9%, enquanto a taxa total do país foi de 3.2%. No final de 1960, 461.619 pessoas haviam migrado para Goiás, afirma a autora, movidas pela exportação de produtos agrícolas para outras regiões do Brasil. O excedente populacional das áreas urbanas foi incentivado por programas voltados às empresas rurais, em detrimento da reprodução da força de trabalho, a ocupar a vasta região de terra desocupada.

O desenvolvimento do capitalismo e o movimento do capital na agricultura geraram grandes contradições na vida do camponês brasileiro, o

que resultou em processos de expulsão e resistência de posseiros, arrendatários etc. nos espaços rurais do país.

Por outro lado, o projeto nacional desenvolvimentista apresentava ambiguidades características dos governos populistas: acenava para as reivindicações das classes subalternas, estimulando a criação de sindicatos rurais sob sua tutela e, temendo as consequências da participação popular, evitava-as.

A partir de 1950, foram-se organizando, nos espaços rurais brasileiros, as lutas sociais camponesas. Entre essa e a década seguinte os movimentos sociais foram-se conscientizando e tomando forma, principiando grandes mudanças no setor rural da sociedade.

Em Goiás, nessa fase, a dinâmica das lutas sociais no campo evidenciou-se, fundamentalmente, pelas lutas camponesas. No processo de expansão do capitalismo, multiplicaram-se os conflitos pela posse da terra, manifestados nas formas de resistência do campesinato da região centro-norte à expropriação territorial efetuada por grileiros, fazendeiros e empresários. A luta pela posse da terra, apesar de seu caráter restrito e localizado, constituiu-se, a partir da década de 1950, em reivindicação primordial dos trabalhadores rurais do centro-norte goiano. Os confrontos e as lutas pela posse da terra geraram alternativas de organização camponesa, marcadas pela atuação maior ou menor de determinados setores políticos que disputaram a tutela política dos trabalhadores rurais (GUIMARÃES, 2004, p. 228).

As forças sociais presentes nas instituições e partidos políticos incorporaram as tensões dos espaços rurais e as reivindicações dos camponeses para traçarem suas plataformas políticas, interferindo no andamento da luta do homem do campo. Mas na base dos conflitos, “havia uma luta pela autonomia camponesa, que visava à preservação do objeto e meio de trabalho e que expressava formas de resistência ao desenvolvimento capitalista, marcado pela concentração da terra ou pela subordinação da terra ao capital”, afirma Guimarães (2004, p. 233).

Enquanto isso, as diferenças sociais se ampliavam o governo não apresentava políticas públicas adequadas à situação. Em 1964, com o intuito de silenciar os camponeses, o golpe militar trouxe o esfacelamento dos

movimentos sociais dos trabalhadores rurais, desativando as entidades representativas, reprimindo e refreando os trabalhadores mais ativos.

Assim, o poder legitimado buscou abafar a experiência que vinha fortalecendo. Desta feita, somente em 1998, com o início das Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, é que se deu início a uma reflexão a respeito do projeto educativo adequado aos meios rurais. “Esses movimentos incorporaram o novo conceito em que há respeito a todas as formas e modalidades de educação no campo, orientando para a experiência de um espaço de vida e de produção cultural”, explica Macedo (2011, p. 39).

O resultado foi a geração de uma nova visão dos sujeitos da zona rural em seus papéis, em que se valoriza a função da educação enquanto promotora de formação e desenvolvimento. Educação é um direito social que organiza e incentiva a cultura a sociedade.

Conforme Macedo (2011, p. 40), impulsionada pelas experiências advindas das lutas pelo acesso a terra e a educação rural, a II Conferência de Luziânia trouxe à tona novos campos de luta para a educação rural, entre eles a defesa de uma educação que ajudasse a fortalecer um projeto popular de agricultura, que valorizasse e transformasse a agricultura familiar/camponesa e se integrasse na construção social de outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país; a defesa de uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição de sua população rural; defesa de políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visassem à garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no campo. Políticas que efetivassem o direito à educação para todos e todas e que este direito fosse dever do estado; e ainda a construção de uma política específica para a formação dos profissionais da Educação do Campo.

Na rede pública de educação básica, em Goiânia e em cidades vizinhas, permanecem diferenças entre o urbano e o rural, embora as

instituições rurais vêm passando por um processo de transição para o modelo urbano. Pequenas escolas estão sendo desativadas, enquanto crianças e adolescentes são levados para a sede municipal. Em alguns casos, como no episódio da Escola Municipal Santa Terezinha, que pertence à Rede Municipal de Educação de Goiânia, em Goiás, e que é palco desta investigação, a transição da situação de rural para a condição de urbana deu-se por diferentes motivos, esta instituição passou a receber alunos da zona urbana depois que foi transformada em escola de tempo integral, os alunos de regiões periféricas ao espaço urbano vão de ônibus coletivo para a escola, onde permanecem o dia todo recebendo quatro refeições diárias, além de estarem em segurança o dia todo, o que tranqüiliza os pais que precisam trabalhar fora e que antes deixavam seus filhos sozinhos em casa. A escola que antes configurava como rural iniciou seu processo de transição para escola urbana ainda na década de 1990, mas vemos que esse processo de transição não foi concluído, pois as características de escola rural ainda permanecem. Neste sentido podemos refletir sobre o que dizem Pessoa e Crua

Um ponto de vista. Aquilo a que damos o nome de educação rural é algo em vias de desaparecimento, como um efeito tardio de processos irreversíveis de urbanização da população nacional; de tecnificação segundo modelos agro-industriais das atividades rurais tradicionais; de absorção do rural pelo urbano, em termos e em dimensões nunca vistas e, finalmente, de concentração do saber e das instâncias de saber letrado na cidade e em cidades-pólo de áreas de pequenas cidades e povoados rurais. Outro ponto de vista. A educação rural poderia e deveria estar vivendo agora e de agora em diante um novo e fecundo momento de recriação de sua própria identidade, devido a processos de retorno qualificado ao mundo rural, de re-significação do valor das atividades rurais tradicionais e de uma necessidade urgente de formação não apenas de força qualificada de trabalhos agro-pastoris (e derivadas), mas também e essencialmente, de sujeitos cidadãos rurais em sua plenitude (PESSOA & CRUA, 2011, p.6).

1.5. A educação rural em Goiânia

No período de 1992 até 1998 fui Coordenadora Pedagógica do

Ensino Rural de Goiânia, era responsável pelo acompanhamento pedagógico das escolas da zona rural, bem como por encaminhar suprimentos tais como papel, stencil, álcool e outros necessários ao desenvolvimento das atividades escolares.

De acordo com a Secretaria Municipal de Goiânia através do Departamento de Administração Escolar, em 1990 haviam 15 escolas rurais espalhadas por pequenas propriedades no entorno da cidade, no município. Suas salas eram multisseriadas¹⁰. A maior era a escola de Vila Rica, que está situada a margem da GO 080, região limítrofe com o município de Nerópolis, esta unidade contava com um maior número de alunos que, em sua maioria pertenciam a famílias de pequenos produtores ou de trabalhadores da região.

As características das comunidades rurais que eram atendidas pelas escolas rurais municipais eram muito parecidas, conforme eu mesma constatava, eram comunidades compostas por pessoas de tradição religiosa, em sua maioria, católicas, com hábitos sociais característicos do interior do Brasil, no que diz respeito à preservação da cultura e o folclore como os festejos de dias santos que mantêm as folias, as festas juninas, quermesses, procissões, reza do terço etc. Nesses momentos, os moradores da região se sociabilizavam, compartilhando fé, valores e costumes, em um processo de fortalecimento da cultura local.

Conforme eu pude vivenciar, as escolas rurais, nesses períodos de festejos ou campanhas, transformavam-se em ponto de encontro onde eram idealizados e organizados os eventos culturais. Dessa forma, no ambiente escolar fervilhavam narrativas dos casos pessoais, de experiências individuais ou coletivas. Tal situação nos remete ao conceito de Benjamin (1994, p. 205), para quem a narrativa é, em certo sentido, “uma forma artesanal de comunicação”, que não se interessa pela transmissão do “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.

¹⁰ Sistema de aulas que atende alunos de várias idades e séries diferentes no mesmo período em uma única sala de aula com uma professora.

Na Escola Municipal Santa Terezinha estes eventos sempre aconteceram. As professoras que ali lecionavam e que se disponibilizaram a participar deste estudo respondendo as questões para análise, contaram que, nesses momentos, a escola era palco natural e facilitador da memorização de narrativas. Isso era possível por tratar-se de ambiente informal onde fervilhavam as ações culturais da região durante esses eventos, com encontros e conversas.

Vale lembrar que Benjamin (1994, p. 204) aponta para o fato de que, quanto maior a naturalidade “mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia”.

O conteúdo espontâneo das narrativas que ocorriam no meio natural do homem simples da zona rural, ajudava a preservar a memória coletiva, importante para preservação da identidade cultural dos grupos e para reconstrução da história local.

As escolas rurais tendem a ter uma configuração diferenciada do tipo de escola que costumamos ver nos centros urbanos, sendo assim, as exigências de ambos os modelos de ensino também são distintas. Entre as diferenças que sempre existiram do ensino rural em relação ao urbano encontra-se, por exemplo, o fato de que na zona rural a maioria das salas de ensino são multisseriadas. As classes multisseriadas são aquelas cuja região não conta com um número suficiente de alunos para serem distribuídos em diversas classes, ou por situarem em local onde não existem outras salas que sirvam de classe, ou por recursos financeiros precários que não permitam a utilização de um espaço maior, etc. Dessa forma, são unidos em um único recinto alunos de idades e níveis de aprendizado diferentes uns dos outros.

O modelo multisseriado pode adquirir um aspecto positivo quando se busca “na interação, na construção de relações entre diferenças uma possibilidade de convivência cooperativa e geradora de aprendizagens significativas” aponta Ferri (1994, p. 143), mas trata-se de uma condição diferenciada da maioria do ensino nos estabelecimentos urbanos. No entanto, a

escola rural não é atendida com políticas educacionais diferenciadas. O docente que atua em um recinto de muitos alunos, uns da primeira, outros da segunda e outros da terceira série juntos, na mesma sala de aula, tem de lidar com um programa específico para cada série, com material didático diferenciado etc. Sem dúvida, essa é uma das dificuldades encontradas.

As propostas educacionais, nesse período, não tinham objetivos específicos para a zona rural, buscavam uma educação voltada para a profissionalização dos jovens das regiões urbanas, de modo que se qualificassem para o mercado de trabalho reproduzindo assim, o imaginário da modernização e do progresso.

Em relação a estrutura administrativa, as escolas rurais do município de Goiânia não tinham Diretores (as), elas eram gerenciadas por professoras que exerciam o cargo de Professor Docente e de Professor Responsável, trabalhavam em regime de 60 horas aula. Em um turno ministravam aulas, no outro resolviam questões administrativas como, por exemplo, os serviços de Secretaria Escolar. Eram responsáveis ainda, pela gestão das verbas que chegavam a escola através dos programas de governo.

Na década de 1990, foram incentivadas, nas escolas rurais de Goiânia, cursos e atividades promotoras de reflexão por parte dos professores, sobre sua prática educativa. Na Escola Municipal Santa Terezinha, tais iniciativas incentivaram os relatos de experiências, e atividades de registro dessas narrativas, envolvendo alunos e familiares, o que fez com que todos tomassem contato com o processo de experiência e com as narrativas.

Em 1992, a Secretaria Municipal de Educação, SME, implementou novas metodologias para adequar o ministério das aulas ao contexto rural, convidando a Professora Dolair Calai, da cidade de Ijuí- RS para apresentar sua proposta de Aula Integrada. Foi ministrado curso de formação continuada para que os professores refletissem sobre a sua prática, e incentivassem os alunos a cumprirem o papel de sujeito do processo histórico seu e de sua comunidade.

Este curso aconteceu em Outubro de 1992 a SME e teve o nome de

“*A interdisciplinaridade na Educação Rural*” , propunha entre outras coisas levar o professor da zona rural a refletir sobre sua atuação docente e, a partir daí, desenvolver uma ação interdisciplinar e utilizar a metodologia que foi proposta no encontro pela professora palestrante Dolair Augusta Callai, Professora Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1972), com vasta experiência em educação rural e indígena, e professora do Ensino Fundamental e Curso Normal no mesmo estado.

Este evento marcou significativamente porque veio propor a valorização dos saberes que o aluno da zona rural já trazia consigo ao chegar a escola. Conforme Callai (1983) a metodologia da Aula Integrada que considerava a aprendizagem como um processo contínuo de busca de informações, de interpretação, sistematização, análise e reformulação das habilidades e atitudes adquiridas pela formação de estruturas intelectuais, afetivas e motoras. Pela interação dos conhecimentos adquiridos que o indivíduo expressaria na maneira de posicionar-se e de agir como sujeito do seu processo histórico e do processo histórico da comunidade a qual está inserido.

Para que a aquisição dos conhecimentos fosse eficiente a aula integrada deveria acontecer através das atividades de registro, produção e análise isto permitiria que o aluno demonstrasse novos padrões de ação a partir dos conhecimentos que já possuía e a cultura local ficava assim, de certa forma valorizada e preservada.

As atividades de registro eram o referencial básico do processo educativo. Por esse meio as percepções eram estimuladas e acontecia busca de informação. Tais informações eram tornadas comuns aos demais membros do grupo – alunos, professores e familiares- assim, essa organização poderia acontecer através de comunicações orais, escritas, dramatizações, desenhos e tudo mais que fosse produzido.

Após o registro acontecia o momento da análise, que era considerada como trabalho de retomada e avanço do conhecimento, a compreensão de relações freqüentemente implícitas nos registros e nas

produções. Este momento acontecia a partir da discussão de idéias, comparação entre os conhecimentos obtidos do meio e os conhecimentos teóricos do saber, pela correção e auto correção de textos produzidos, comparação entre fatos e fenômenos.

A produção na Aula Integrada era entendida como a construção do saber. Pelo registro o aluno poderia assumir como coisa sua o aprender e a perceber o aprender com o um processo sempre em realização e reformulação.

A proposta da Aula Integrada tinha como pressuposto o resgate da cultura popular e isto acontecia através da busca da cultura local, manifesta nos hábitos sociais, nos ritos populares, nas festas populares, nas técnicas de plantio, nas formas de cuidar da saúde, nas crenças, nas maneiras de viver, comercializar, na organização da indústria caseira que eram transmitidas de pai para filho. Através da escola a cultura local deveria ser valorizada como um dos elementos significativos para que as crianças se conscientizassem e valorizassem sua realidade. Entendia que era preciso redescobrir o meio onde viviam, com o olhar de quem não negasse suas origens e conseguisse conciliar conhecimentos científicos e formais com a sua cultura e suas experiências vividas.

Para que o professor conseguisse educar desta maneira, ele precisaria organizar o seu ambiente de ensino/aprendizagem de modo acolhedor, um espaço que instigasse o diálogo, no qual professores e alunos pudessem comentar sobre as suas vidas. Sobre isso, alguns anos depois, ainda defendendo suas idéias apresentadas no evento promovido pela Secretaria de Educação Municipal de Goiânia para professores rurais encontramos Callai dizendo que

(...) tematizar o mundo da vida é dar luz, fantasia, vida a tudo que nos cerca, porque só assim nos sentimos seres singulares, históricos, com identidade própria, com cultura, com afetividade. Dessa forma, tudo o que tematizarmos terá sentido, significado no processo de aprendizagem (...) Ao nos darmos conta que a aprendizagem é constante, percebemos que o que aprendemos (o aprendido) é o ponto de partida para novas aprendizagens que se dão na relação entre sujeitos que se reconstroem, criam, sonham, desejam, fantasiam, imaginam, fazendo da ação momentos de emoção e de vida (1996, p. 26-31).

Por exercer o cargo de Coordenadora Pedagógica do Ensino Rural pude verificar que as professoras e professores que atuavam no ensino rural estiveram empenhados em colocar em evidência o valor dos costumes e da cultura de cada comunidade onde estavam inseridas as escolas, pois iniciava-se no município mudanças populacionais com invasões urbanas, que viriam a impactar diretamente as escolas rurais, descaracterizando muitas vezes de forma rápida os costumes e a cultura daquelas comunidades.

Além desta tentativa de enriquecer ainda mais as aulas nas salas multisseriadas com novas propostas metodológicas, houveram também alguns projetos muito importantes no período como por exemplo o **Projeto de Operacionalização de Prática Pedagógica Centrada no uso de Jornais na Escola¹¹**, que levava as escolas rurais dois Suplementos do maior jornal local : o Almanaque Infantil, de circulação aos domingos e o Jornal do Campo, de circulação às quartas feiras. Projeto realizado em parceria com a Organização Jaime Câmara e o Jornal O Popular.

Cada aluno recebia um exemplar semanalmente. Os jornais chegavam às escolas em sistema de rodízio para que cada aluno pudesse receber um exemplar. O projeto optou por este sistema devido a escassez de recursos didáticos e a carência das comunidades rurais, os jornais eram um dos poucos recursos individuais que os alunos possuíam para desenvolver suas atividades. Utilizava-se o serviço de malotes da Secretaria Municipal de Educação, que enviava a correspondência através de motoqueiros, duas ou mais vezes por semana.

Foram realizados encontros pedagógicos com os professores com a finalidade de construir formas de trabalhar com os jornais na escola, de forma a tornar as aulas mais interessantes e produtivas.

Os exemplares chegavam às escolas por meio do sistema de

¹¹ Este projeto vigorou de 1995 até 1998, nele os jornais eram distribuídos semanalmente aos alunos da zona rural, cada um recebia um exemplar, em uma semana recebiam o Almanaque-Suplemento Infantil que circula aos domingos e na outra semana recebiam o Jornal do Campo, que circula às quartas feiras.

malotes mantido pela secretaria de educação o qual enviava e recebia correspondência com todas as escolas do município duas vezes por semana através de serviço de moto-entrega. Este projeto foi implantado em 1992 e mantido até 1996.

Com o envio dos jornais semanalmente surgiu também, por iniciativa de alguns professores que se encontravam bimestralmente para as reuniões pedagógicas na própria secretaria de educação, o projeto de intercâmbio de correspondência entre os alunos rurais, que se correspondiam utilizando o mesmo serviço de malote. Os professores promoviam as produções escritas com suas turmas e as enviavam de uma escola a outra, utilizando as listas dos diários de classe que trocavam entre si durante os encontros pedagógicos. Este projeto culminou no encontro dos alunos promovido por suas professoras, como forma de consolidar a amizade e dar sentido a troca das correspondências.

Ao final da década de 1990 as escolas rurais foram reduzidas a quatro unidades, onze foram urbanizadas ou fechadas. O “progresso” ou a idéia de modernidade que ele instaura vai na contra mão da presença rural. O urbano é o avanço, o rural é visto como atraso?

Muitas mudanças aconteceram, uma das mais impactantes foi a elaboração e implantação da LDB- Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, de 1996.

Com a LDB 9394/96 chegou a exigência de professores com formação em nível superior em nível Brasil, esta exigência se aplicava indistintamente à professores de escolas rurais e professores de escolas urbanas. A realidade existente até aquele momento , principalmente nas escolas rurais , era a de professores na sua maioria com o curso de magistério e alguns eram leigos com formação apenas do ensino fundamental que lecionavam da alfabetização até a quarta série primária no sistema de salas multisseriadas em função da demanda. Haviam poucos alunos de cada série, para completar o número que viabilizasse a existência de uma turma os alunos eram agrupados na mesma sala de aula.

A secretaria de educação promoveu concurso público para suprir as vagas para professores tanto na zona urbana, como na zona rural e em algumas rurais professoras que não tinham curso de magistério foram afastadas, nessas escolas, novas professoras tomaram posse, e mesmo não sendo da comunidade começaram a trabalhar nela.

A LDB- 9393/96 deu um prazo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem às exigências, não haviam professores graduados em número suficiente para assumir as salas de aula. Muitos cursos superiores foram criados, de modo a regularizar a situação de professores antigos e com vários anos de prática.

Encontramos nas entrevistas realizadas a certeza de que apesar das grandes dificuldades enfrentadas nas salas multisseriadas, a dedicação das professoras e o desejo de aprender dos alunos contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem e ainda, o contato com a natureza, a calma e a liberdade característica de ambientes rurais tornam-se fatos compensadores¹².

As brincadeiras infantis da zona rural, pobres dos recursos tecnológicos que impregna a atenção da criança urbana desde a década de 1990 até os dias de hoje, como os brinquedos movidos à pilha ou baterias, vídeos games ou jogos que podem ser obtidos na internet; porém ricas em criatividade e imaginação, exigiam da criança uma maior socialização, comprometimento, por meio de uma espécie de aliança na qual os brinquedos precisavam ser compartilhados, e a interação social se apresentava de forma

¹² Conforme podemos constatar na fala da professora B:

Eu lembro das aulas... as perguntas das crianças... é ai que eu falo que não preocupo muito em seguir o planejamento... a gente faz... mas muitas vezes as crianças fazem perguntas que levam pra outros rumos... eu... no início perguntava a mim mesma... se deveria ignorar a pergunta e seguir o caderno de plano... ou se devia trabalhar com as dúvidas que apareciam... por que as crianças da zona rural... são mais simples... mas elas têm muito mais contato com a natureza... daí era cada pergunta... tem hora que eles sabiam muito mais que eu... esses negócios de planta pra remédio, como plantar e cuidar da horta... quantos dias leva o pintinho nascer... as crias de cachorro... tudo mesmo... e isso “num” vem livro do jeito que aparece na sala... no dia a dia... nem tem uma sequencia certa... só aparece o assunto... o assunto... por que... era sala multisseriada também né... lembra que era sempre duas turmas juntas... as crianças com alguma diferença de idade...(ENTREVISTA: PROFESSORA B , QUESTÃO 4)

mais intensa.

Ao contrário, os brinquedos característicos da criança urbana — que muitas vezes a conduzem para um estado de isolamento, como no caso dos jogos eletrônicos em que um jogador é um ser humano e o seu rival é a máquina, como o aparelho de televisão ou o computador, e que exige mais destreza e coordenação motora do que imaginação e criatividade infantil — foram transformando-se, cada vez mais, em objetos de desejo da criança da zona rural.

Os narradores, anciãos anônimos que contavam suas experiências, que serviriam de exemplo no desenvolvimento dos valores éticos e sociais da criança camponesa, foram aos poucos desaparecendo. Suas experiências foram perdendo significado frente ao costume contemporâneo, no qual a infância se vê envolvida com o processo crescente do consumo de sofisticados produtos de desejo, em meio a ansiedade coletiva gerada pelo capitalismo.

CAPÍTULO II

2. OS CONCEITOS ESSENCIAIS

Dos autores que fundamentaram a pesquisa temos os principais Walter Benjamin e Maurice Halbwachs.

De formação enraizada na cultura rabínica e na rica e diversificada filosofia da Alemanha de então, Walter Benjamin viveu o período conturbado do início a meados do século XX. Sua obra fragmentada foi construída entre os vieses contraditórios do messianismo judaico, do marxismo e do romantismo alemão.

Após seu doutoramento em Berna, Benjamin tomou como tarefa a crítica literária, criando recursos textuais marcantes, mas logo rompeu com a academia, engajando-se aos *Unterdrückte*, os oprimidos.

Em 1940 — período que, com os avanços desenfreados do nazismo e stalinismo, mostrou-se profundamente depressivo para toda a intelectualidade ocidental —, Benjamin escreveu *Über den begriff der geschicht* — em português, Sobre o conceito de história —, obra que evidencia sua luta contra o historicismo advindo de uma academia repressora, reacionária e idealista, bem como com a passividade da socialdemocracia que acabou por permitir a ascensão do fascismo, conforme conta Funari (1996, p. 46).

A teoria e, mais ainda, a prática da socialdemocracia foram determinadas por um conceito dogmático de progresso sem qualquer vínculo com a realidade. Segundo os socialdemocratas, o progresso era, em primeiro lugar, um progresso da humanidade em si, e não das suas capacidades e conhecimentos. Em segundo lugar, era um processo sem limites, idéia correspondente à da perfectibilidade infinita do gênero humano. Em terceiro lugar, era um processo essencialmente automático, percorrendo, irresistível, uma trajetória em flecha ou em espiral (BENJAMIN, 1994, p. 229).

Opondo-se a vigente visão mecânica de história, Walter Benjamin se

apropriada do ponto de vista da maioria oprimida para articular novas maneiras de se conceber tempo e história, buscando fazer com que o historiador, em seus registros, conte, além dos documentos oficializados, também com o testemunho, reconhecido como fonte fidedigna, dando margem à narração como elemento de grande importância para a construção das memórias e da história.

Vale ressaltar, aqui, que, tal como o pensamento anti-historicista de Benjamin, a estrutura de sua produção textual também foge dos padrões lineares. Um leitor desavisado pode supor uma construção na qual um texto se sobrepõe a outro aleatoriamente, no entanto, “pode-se perceber uma espiral que, partindo e chegando à teologia messiânica, cumpre etapas sucessivas de aprofundamento dos temas propostos” (FUNARI, 1996, p. 46).

Outro recurso notável da obra é a imagem, com a qual o autor exprime uma concepção não verbal da história. Um exemplo disso é o quadro de Paul Klee citado por Benjamin em uma de suas teses, e que exerce o papel de articulador da construção do texto.

Esse quadro, comprado por Benjamin, em 1921, do próprio Klee, havia sido feito no ano anterior e, hoje, conserva-se no Israel Museum, em Tel Aviv, tendo ficado em poder de Benjamin até a sua fuga de Paris, em meados de 1940. O texto dificilmente seria compreendido sem uma visão desse quadro que, a um só tempo, descreve a História, em forma de anjo, e o próprio texto de Benjamin. A História, pois ela “vê uma catástrofe única que, sem cessar, acumula escombros sobre escombros, arremessando-os diante de seus pés (...) uma tempestade sopra do Paraíso, aninhando-se em suas asas, e ela é tão forte que ele não consegue mais cerrá-las. Essa tempestade impele-o, ininterruptamente, para o futuro, ao qual ele dá as costas, enquanto o monte de escombros cresce ante ele até o céu”. A História, portanto, não olha o futuro, mas é impulsionada pelo passado. (FUNARI, 1996, p. 48).

Em sua rica e complexa produção textual verifica-se que Benjamin utiliza para compor suas teias de raciocínio metáforas e analogias. Sua morte dramática sugere-nos a força de suas convicções: preferiu morrer a viver os horrores dos campos de concentração na Alemanha.

Importante sociólogo francês Maurice Halbwachs utiliza o testemunho como fonte, ele fez parte da escola durkheimiana e ficou conhecido

por suas teses sobre memória e principalmente por ter criado o conceito de memória coletiva que seria o fenômeno responsável pela conservação do modo de viver dos diversos grupos sociais, independente das mudanças que ocorrem. Halbwachs afirma que é para que a nossa memória se beneficie da memória das outras pessoas, não basta que elas nos tragam seus testemunhos apenas, para o autor, é necessário também uma relação de troca entre aquilo que o outro testemunha e aquilo que nós assimilamos, assim a a memória preservada é construída em bases comuns.

A história, sem dúvida, é a compilação dos fatos que ocupam o maior espaço na memória dos homens. Mas lidos em livros, ensinados e aprendidos nas escolas, os acontecimentos passados são escolhidos, aproximados e classificados conforme as necessidades ou regras que não se impunham aos círculos de homens que deles guardaram por muito tempo a lembrança viva (HALBWACHS, 1990, p. 80).

Este capítulo apresenta os conceitos essenciais à análise de narrativas de docentes, a respeito da transição do ensino rural para o ensino urbano, ocorrida na Escola Municipal Santa Terezinha.

As categorias conceituais orientadoras deste trabalho as quais nos detivemos foram: testemunho; transmissão da memória; narração; experiência e história.

2.1. Testemunho

O *testemunho* foi utilizado como fonte desde a antiguidade na Grécia, quando os escritores davam preferência por registrar a história recente através das narrativas daqueles que haviam vivenciado os fatos. Esses relatos eram tratados como fonte para composição tanto de crônicas que divertissem o povo como textos que registravam a história de uma civilização. Conforme encontramos

Qual então era sua concepção de evidência histórica? A resposta é que, de acordo com esta visão, eles identificavam a evidência

histórica com os relatos de fatos dados por testemunhas oculares daqueles fatos. A evidência consiste em narrativas de testemunhas oculares, e o método histórico consiste em extraí-las das testemunhas (COLLINGWOOD, 1946, p. 24).

O termo *testemunho* pode ser facilmente confundido com o vocábulo *confissão*. Foucault (1998, p. 58) explica que a confissão está “*entre os rituais mais importantes de que se espera a construção da verdade*”, e ambos, construção da verdade e confissão, são fatores que revestiram de enorme importância para a realidade da sociedade ocidental moderna. No nosso regime de construção da verdade, a narrativa dos fatos passados é permeada de lembranças e esquecimentos. O passado em si não pode ser de fato reconstruído na sua totalidade, o que construímos são fragmentos daquilo que nos permitimos assimilar. Confessar o passado pode ser uma tentativa de entender aquilo que nos é estranho.

Derrida recorda a partir de Santo Agostinho, a confissão apresenta não apenas o que sabemos de nós, mas também aquilo que ignoramos. O escondido, o esquecido, vem à tona: Unheimlich (o estranho, sinistro). A palavra da confissão é sempre palavra de “conversão”: de circunfissão, dirá Derrida; é palavra-ação, ato de *différance*, momento de crise, transbordamento, metamorfose, diríamos depois de Kafka (SELIGMANN-SILVA, 2009, p. 132).

O testemunho também pode ser aquele que apresenta um ponto de vista de um terceiro:

[...] — *terstis* — de onde se deriva a noção latina de *testis*¹³, testemunho jurídico que se quer objetivo, como também deve ser abordado como a tentativa de se apresentar *uma experiência que resiste a esta apresentação*. O testemunho neste segundo sentido sofre um deslocamento da elocução da verdade para a própria pessoa que testemunha. Passa-se do testemunho pretensamente objetivo, para a subjetividade da testemunha. Ela é, como notou Benveniste, *superstes*, testemunha sobrevivente. Ela tenta apresentar o *real*, a saber, o que escapa ao simbólico, mas esta apresentação é sempre também apresentação da impossibilidade de se apresentar. O testemunho está submetido ao *double bind* de sua simultânea necessidade e impossibilidade. É verdade que, apesar de testemunho

¹³ Para abordar a transformação que ocorre nos conceitos de tempos em tempos, vale mencionar aqui que “*testis*, em latim, significa tanto ‘testemunho’ quanto ‘testículo’, e [...] nas sociedades tradicionais as mulheres são excluídas como testemunhas” (ALVES & SOUSA, 2008, p. 4).

e confissão serem distintos, podemos dizer que no ato de confissão encontramos também testemunhos e não se pode descartar a possibilidade de em meio a um testemunho brotar uma confissão (SELIGMANN-SILVA, 2009, p. 131).

Sem a responsabilidade de um julgamento formal, percebe-se a necessidade inerente ao ser humano de querer contar, relembrar suas histórias.

O que leva um homem a querer contar suas experiências aos outros? O que leva um homem a querer relembrar uma história, um fato? Que necessidade é essa que as pessoas têm de contar sua própria história? Questionam Alves & Sousa (2008, p. 8).

O testemunho se apresenta como uma impossibilidade de recobrir o que foi vivido, experienciado pelo narrador que olha para o passado e tenta entender como foi afetado por ele.

Conforme Selaibe (2011, p. 20) os estados e processos emocionais num momento assustador, por exemplo, diferem daqueles que decorrem ordinariamente. *“Nestes uma semiótica pode ser criada e partilhada pelo sujeito do acontecimento. Naqueles dá-se a quebra psíquica que lança cada sujeito para o lugar de assujeitado e desamparado”*. O processo emocional de maior peso atinge o eu do indivíduo. Esse eu, não pode modificar a excitação externa, portanto, acaba modificando a si mesmo.

É de costume popular aconselhar aquele que vivenciou um trauma a não olhar para trás, pois o tempo se encarrega de acertar as coisas. Por isso, diz-se que nem é bom tocar no assunto de modo a evitar o sofrimento. Dessa forma, sustenta-se:

[...] indefinidamente os lugares de vítima e perpetrador: a vítima seguirá passivamente numa posição estereotipada, melancolicamente submetida. O coletivo terá de arcar com as consequências de um silêncio estabelecido defensivamente. (SELAIBE, 2011, p. 20)

A repetição pode reverter-se no retorno à cena traumática, mesmo que modificada, facilitando a busca do domínio do sujeito sobre aquilo que lhe

domina. “Não há meios de o sujeito encontrar o alívio que deseja se permanecer isolado e cercado pelo traumatismo” (2011, p. 21) afirma a autora.

É por isso essa necessidade que as pessoas têm de contar suas experiências emocionantes aos outros. É isso o que leva um homem a querer relembrar uma história. É daí que surge a necessidade de contar o que aconteceu consigo mesmo.

E contando-nos o que aconteceu consigo mesma, observamos a narrativa sobre o afastamento da professora B da escola na qual trabalhou por dezenove anos, seu testemunho nos aponta a dificuldade que a mesma sente frente a sua impossibilidade de ser ouvida ou mesmo a impotência diante da força do sistema

[...] foi... dezenove anos, doze anos como professora responsável...hoje eu estou com só 30 horas... e de licença por 15 meses porque nunca tirei licença prêmio... para secretaria agora eu não sirvo mais por que não tenho o curso superior... fizeram a eleição... tem outra diretora lá agora... e eu não pude fazer nada... me obrigaram a tirar essa licença porque eu já tenho o tempo de aposentar e já tenho 68 anos também... mas eu... ora, eu queria ficar até completar 70 [...] (entrevista professora “B”)

Ao contrário, as repetições de imagens e sonoridades advindas da cena que ativou as emoções, vão se apoderando do psiquismo e faz com que a pessoa busque as defesas disponíveis para prosseguir a vida.

E não se trata apenas de uma transformação pessoal, mas, ao relembrar a sua história como parte de um evento coletivo, a testemunha tende também a preservar a memória daqueles que não têm lugar nos manuais, daqueles que também viveram ou presenciaram o evento histórico, os vencidos.

Para Seligmann-Silva (2003, p. 47):

O testemunho coloca-se desde o início sob o signo de sua simultânea necessidade e impossibilidade. Testemunha-se um excesso de realidade e o próprio testemunho enquanto narração testemunha uma falta: a cisão entre a linguagem e o evento, a impossibilidade de recobrir o vivido (o “real”) com o verbal. O dado inimaginável da experiência concentracionária desconstrói o maquinário da

linguagem.

Não é possível trazer o presente pela narração, o que o narrador tem é a construção de sua própria incapacidade de reproduzir o passado, o que reproduz através de suas narrativas são memórias de experiências que viveu, reproduzidas com todas as vertentes pessoais que possui.

Na realização desta pesquisa buscamos o testemunho de professoras que vivenciaram o processo de transição de escola rural para escola urbana na instituição pesquisada ; Escola Municipal Santa Terezinha e sofreram os efeitos desta mudança, encontramos ainda o silêncio que a escassez de documentos que registrassem essa transição provocou. Sobre os ruídos do silêncio temos

A escolha ética de se escutar um ruído no silêncio de quem não pode falar permite a configuração de um espaço de reconhecimento da dor bruta indizível e de cumplicidade na busca de uma movimentação psíquica na direção da retomada da palavra e de sua inserção na rede de pensamento. A ruptura no eu causada pelo trauma interrompe o fluxo da vida interior também por impedir o luto necessário para que ele transcorra. (SELAIBE, 2011, p. 20-21).

Assim é a narrativa, um elemento que contribui com a construção da verdade, ao buscar o testemunho das professoras rurais, buscou-se o relato do narrador que conta sua história, seu relato ou dá seu depoimento de vida, mas que em momento algum se constitui, ele próprio, no objeto de estudo. Seu testemunho traz a força da realidade vivida, apresentando subjetivamente os eventos vistos sob seu prisma e o seu crivo perceptivo, possibilitando conhecer as dinâmicas que se inserem ao objeto de estudo.

No depoimento, o narrador presta testemunho de sua vivência em determinadas situações, de sua participação em fatos ocorridos ou de conhecimentos adquiridos através da tradição oral da comunidade na qual está inserido. O testemunho representa a perda do real, do essencial, como afirma Sleigmann-Silva

Se o testemunho apresenta a história de uma *perda*, o essencial não pode ser apresentado de modo direto; o testemunho é a

apresentação de um desaparecimento e sua leitura, a busca de traços que indiquem tal “ falta originária”. Não há presença originária a ser re-presentada, mas falta, ausência, perda. (2003, p. 21).

A riqueza da fonte oral dá-se pela rede de significados que o narrador expressa ao pesquisador através da sua forma de falar e de silenciar, de seu ritmo e de todo o conjunto de expressões que usa quando relata a sua história.

2.2. Transmissão da memória e a narração

O conceito de memória veio firmando-se com variações e por meio de metáforas conforme os padrões culturais de cada período. Smolka (2000, p. 169), em seu estudo sobre definições do termo, conta que Mnemosênê (Mnemosyne), deusa, Memória divinizada, gerou nove Musas, as Palavras Cantadas.

E “as Musas colocaram então na mão do poeta o bastão de seu ofício e insuflaram nele sua inspiração.” Inspirado pela Musa, o aedo cria, repete, recita, compõe palavras em ritmos. Inspirado pela Musa, o poeta é suporte e mestre da verdade. Resgata o acontecido do esquecimento, presentifica o passado. Versejar é lembrar. Cantar é lembrar. Enquanto filhas da Memória, as Musas detêm um poder numinoso cuja força, ao mesmo tempo presentifica e encobre. Elas fazem revelações, *alethéa*, mas impõem, também, o esquecimento, *léthe*. É na voz das Musas, pelas palavras, na linguagem, que se dá a nomeação, a presentificação, a revelação, e também o simulacro, a mentira, o esquecimento. Ulisses chora ao ouvir o canto do aedo sobre o que havia protagonizado. Chora ao escutar a história de sua própria vida (acontecido e verdade). E consegue resistir ao canto das sereias (o esquecimento, a perdição, a morte).

As Musas, então, dotaram o poeta de uma capacidade imensa e divina de memória e improviso. O poder da palavra estaria na palavra cantada, na inspiração, na emoção ou sedução. *Mimesis* seria o impacto, a força da palavra do outro que leva a imitação, repetição, retenção, memorização.

Para Detienne (1988, p. 18), “as Musas são aquelas que 'dizem o que é, o que será, o que foi'” e, nesse momento, a memória aparece revelada

por meio das narrativas, adquirindo um caráter social, deixando de lado o cunho individual.

De acordo com Fiorindo (2009, p. 66), ao observarem que as pessoas respiravam com maior facilidade após recordarem-se de um fato esquecido e que esse processo seria frequentemente acompanhado pelo ato de tomar fôlego, os filósofos pré-socráticos entendiam que a memória estaria relacionada ao ar que se respira.

Essa é uma observação correta, pois hoje sabemos que a má oxigenação do cérebro pode causar a perda de memória e o contrário pode ajudar a mantê-la ávida. Talvez por isso os antigos depositassem grande importância na prática da memória, em especial no exercício da oratória, — a palavra dita em público —, e da retórica — a palavra sedutora, persuasiva, convincente.

Na arte da memória tradicional, greco-romana, a especialização do que deveria ser memorizado era um momento central da técnica de memorização. O retor para decorar seu discurso deveria decompô-lo em partes e conectar cada parte a uma imagem específica. A coleção de imagens que compunha o seu discurso deveria, então, ser distribuída nos espaços de uma arquitetura imaginária (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 138).

O intelectual grego Simônides, estabeleceu princípios para o que denominou de *recordação minemônica*, que recorre a criação de *imagens* na memória para a obtenção da lembrança. O artista grego fora impulsionado a isso, na ocasião de um acidente. Teria, ele, sobrevivido a um desabamento que levou pessoas à morte e, para auxiliar no reconhecimento dos mortos, Simônides, a pedido dos parentes, pôs-se a recordar de cada um dos participantes do evento. Essa técnica foi-se consolidando através dos tempos, até entrar em desuso. No entanto, Seligmann-Silva (2005, p. 138) faz um paralelo entre a técnica do poeta e pintor grego e o pensamento a respeito da memória em Walter Benjamin:

[...] é evidente que a distância entre a minemotécnica de Simônides e a doutrina benjaminiana da construção do passado a partir das suas ruínas e das necessidades de cada presente recorda que o enfoque

sincrônico deve ser sempre ser sempre devidamente acompanhado e controlado pelo ponto de vista diacrônico. Em Simônides (ou melhor: na história da *construção* da *ars memoriae*, a mnemotécnica) ocorre um *recalque da catástrofe* em favor da técnica que controla e armazena o “passado”; em Benjamin, pelo contrário, a narração da catástrofe (com toda a carga da sua necessidade e impossibilidade) vem ao primeiro plano e a possibilidade de uma rememoração total — a utopia no horizonte de toda mnemotécnica (que Benjamin denomina, com Orígenes, de “*apocatastasis*”¹⁴ [...]) — é projetada em um tempo messiânico e é simultaneamente concentrada de uma espécie borgeana de “aleph histórico” batizado por ele de “agora da conhecibilidade”.

Para Benjamin (1994, p. 211), por meio das narrativas as memórias são transmitidas de uma geração a outra, incluindo as variedades pertinentes a seu tempo, começando pelo narrador, tarefa esta atribuída à musa¹⁵ épica, quem “*tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra, como demonstraram todos os outros narradores [...] Em cada um deles vive uma Scherazade, que imagina uma nova história em cada passagem da história que está contando*”. Outras musas são citadas pelo autor, cada qual com sua função. “*Assim, por exemplo, nas invocações solenes das Musas, que abrem os poemas homéricos. O que se prenuncia nessas passagens é a memória perpetuadora do romancista, em contraste com a breve memória do narrador*” (BENJAMIN, 1994, p. 211)

Vale ressaltar que a memória tem duas faces que se articulam: de um lado restaura, reconstitui a ação perdida no tempo; por outro lado, ela mexe com algo que está aberto, inacabado. A memória rompe a linha do tempo, a sucessão cronológica buscando uma reorganização que salve o passado do esquecimento.

Se podemos assim ler as histórias que a humanidade se conta a si mesma como o fluxo constitutivo da memória e, portanto, de sua identidade, nem por isso o próprio movimento da narração deixa de ser atravessado, de maneira geralmente mais subterrânea, pelo

¹⁴ Num período em que as diversas seitas gnósticas atribuíam a Deus a escolha das disparidades da natureza humana, a filosofia de Orígenes, estudada por Walter Benjamin, defendia a unicidade e a bondade de Deus explicando que a desigualdade humana, os sofrimentos de uns e os gozos de outros, muitas vezes desde seus nascimentos, não são determinações divinas (AMARAL, 2009, p. 5).

¹⁵ Walter Benjamin refere-se, aqui, às Musas filhas de Mnemosyn mencionadas no início deste tópico.

refluxo do esquecimento; esquecimento que seria não só uma falha, um “branco” de memória, mas também uma atividade que apaga, renuncia, recorta, opções ao infinito da memória a finitude necessária da morte e a inscreve no âmago da narração. (GAGNEBIN, 2009, p. 3).

É por meio da atividade da narrativa “que o sujeito pode retomar a experiência do tempo e, assim, lidar com o desconhecido respeitando a irreduzibilidade do passado e a imprevisibilidade do presente” (ROURE, 2010, p. 21).

A memória e o esquecimento caminham juntos, complementam e se alimentam um do outro, afirma Seligmann-Silva (2003, p.53), “*um é o fundo sobre o qual o outro se inscreve*”, não se trata de conceitos meramente antípodas, pois “*existe uma modalidade de esquecimento tão necessária quanto à memória que é parte desta*”, são fragmentos daquilo que não pode ser dito, ruídos do silêncio.

Em outra perspectiva, citamos Bosi (1994, p. 53) que afirma “*A lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança. Sua forma pura seria a imagem presente nos sonhos e nos devaneios*”, assim o passado se constrói com as lembranças.

Para essa autora, tanto a imagem do presente, como aquela evocada do passado, estão no indivíduo e são mediadas pela imagem do seu corpo, que convive com o seu interior, isto é, com a sua vida psicológica, bem como com a percepção do meio, isto é, são as ações do corpo sobre o meio físico ou social. Estabelece-se, aí, o nexos entre imagem, corpo e ação, onde ação e representação estariam ligadas ao esquema geral corpo ambiente.

2.3. Experiência, narração e história

Benjamin (1994, p. 202) menciona que as transformações das formas épicas de narrativas ocorreram de forma muito lenta, e que poucas formas de comunicação humana evoluíram mais lentamente e se extinguiram mais lentamente. O romance, que tem suas raízes na Antiguidade, levou centenas de anos para alcançar a burguesia ascendente, e quando isso ocorreu, a narrativa principiou a tornar-se escassa, ao passo em que veio se consolidando, junto à burguesia, uma nova forma de comunicação, a informação.

Em detrimento da narração, surge a informação, hoje tão valorizada, estranha à narrativa e também ameaçadora. Ela já vem pronta, não exige quase nada daquele que a recebe e costuma lapidar o saber.

A narrativa, o saber que advém da experiência, dispõe de uma autoridade que é válida mesmo se não for controlável pela experiência, “mas a informação aspira a uma verificação imediata. Antes de mais nada ela precisa ser compreensiva 'em si e para si'. Muitas vezes não é mais exata que os relatos antigos.” (BENJAMIN, 1994, p. 203). Enquanto o relato recorre ao miraculoso, a informação necessita ser plausível, por exemplo:

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. A metade da arte narrativa está em evitar explicações. Nisso Lescov¹⁶ é magistral. (Pensemos em textos como *A fraude*, ou *A águia branca*.) O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge a amplitude que não existe na informação (BENJAMIN, 1994, p. 203).

Na sua obra, Walter Benjamin (1994) assinala a pobreza de experiência que acometeu os povos modernos. Em dado momento, o autor narra uma breve história de um pai que, na hora da morte, revela aos filhos a

¹⁶ Embora pouco conhecido entre nós brasileiros por conta do descaso editorial, Nikolai Leskov é apontado por muitos autores como um dos maiores expoentes da literatura russa do século XIX.

existência de um tesouro em seus vinhedos. Em busca do mencionado, os herdeiros cavam todo o terreno, mas nada encontram, no entanto, com a chegada do outono, observam que suas vinhas produziram mais do que todas as outras do entorno. O aprendizado desses filhos ocorre, então, por meio de experiência própria, que inexistiria se ela tivesse sido transmitida, pelo pai, por meio da informação cuja explicação vem embutida.

“Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração?” pergunta Benjamin (1994, p.114-116), constatando que a experiência encontra-se¹⁷ escassa. A essa pobreza de experiência, ele chama de barbárie, pois “ela o impele a ir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar para a direita nem para a esquerda”. A barbárie¹⁸ conforme o texto de Benjamin é algo de cunho positivo pois mesmo com o “*pouco*” impulsiona as gerações a começar de novo, a ir em frente. E “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”, questiona-se o autor.

Assevera, ainda, que se trata de uma nova forma de miséria que surgiu com o “*monstruoso*” desenvolvimento da técnica sobrepondo-se ao homem. Em contrapartida, observa que vem eclodindo em uma “*angustiante riqueza de idéias*” a impregnar-se nas pessoas com a renovação de atividades como astrologia, ioga, escolástica, *Christian Science*, quiromancia, espiritualismo, vegetarianismo etc. Mas nada disso se converte em renovação autêntica, trata-se de um processo de galvanização, apenas (BENJAMIN, 1994, p.114-116).

A experiência que se esvai, a qual Benjamin se refere, é a experiência coletiva que predominava até o início da modernidade, quando as relações sociais se pautavam na narração oral. Essa experiência deu lugar à vivência, e, esta, não tem qualquer relação com a comunidade, ela pertence à vida isolada do homem citadino.

¹⁷ O autor refere-se ao período entre as duas Guerras Mundiais, meados do século XX, no entanto trata de uma problemática bastante atual e global.

¹⁸ O termo é utilizado pelo autor de forma positiva, para ele o próprio esgotamento das possibilidades de experienciar seria elemento que contribuiria com o avanço, com o recomeço.

Este novo homem que surge na modernidade conhece apenas a vivência “*Erlebnis*” e nela se aliena. É desta mudança que surge a vivência do choque “*Chockerlebnis*”, vivência essa que enfraquece a memória do homem na modernidade. Para Benjamin o choque é parte integrante da vida moderna. Nela a experiência não se submete a uma ordem contínua, mas passa a fazer parte de uma estrutura onde predomina inúmeras interrupções que constitui a vida cotidiana moderna (SOUZA CRUZ, 2007, p. 41).

Na passagem da Experiência “*Erfahrung*” para a Vivência “*Erlebnis*”, o homem moderno se enfronta na solidão — já que, na vivência, a vida particular se sobrepõe em detrimento da vida coletiva que até então existia —, tornando-se vítima da civilização urbana e industrial, perdendo a oportunidade da experiência autêntica “*Erfahrung*”, cuja base é a memória de uma tradição cultural e histórica.

Roure (2010, p. 4), compreende a preocupação de Benjamin com o declínio da experiência compartilhada e o fim da narrativa, afinal, ambos são considerados processos inseparáveis, pois um e outro, articulados, é o que possibilita a retomada do passado e o estabelecimento de “uma nova relação com a vida, a morte e a finitude”.

Para que uma vivência se transforme em experiência é preciso que a palavra a atravesse e a submeta a significantes não ordenados por uma linearidade exclusiva, dinâmica que submete a soberania do sujeito consciente aos jogos infinitos do lembrar incluindo as dimensões do recalcado e do esquecido. Nas sociedades tradicionais a memória individual e a coletiva se fundem - é isso que nos fala O Narrador, a fusão entre passado individual e o coletivo num tipo de comunicação baseado na oralidade. É a troca de experiência que é fundamental para formação do sujeito (ROURE, 2010, p. 4).

Para Seligmann-Silva (2003, p. 63) “a tarefa da memória deve ser compartilhada tanto em termos na memória individual e coletiva, como também pelo registro (acadêmico)”, este último diz respeito ao modelo de trabalho a que esta investigação se propôs. O autor explica, ainda, que hoje vivemos o “fim da história”, “o inexistencialismo”, conforme menciona Benjamin em sua obra (1994, p. 112), no entanto, o testemunho, nesses últimos anos, emerge com enorme força e, como são citadas as testemunhas em um *tribunal*, a história deve, também, contar com essa fonte de pesquisa.

Benjamin (1994, p. 198) atribui ao empobrecimento da faculdade de intercambiar experiências à perda da memória, sem a memória não pode haver a narrativa, sem a narrativa, a construção da história fica comprometida, pois o passado não está disponível, ele nos escapa a todo instante. Construir o passado enquanto história seria então muito mais que registrar fatos políticos e militares em sequência cronológica.

Para não ser diminuído o ofício do historiador, não deveria ser exercido “como uma tentativa racional e banal, quase inútil, de compreensão de uma experiência que estaria além das fronteiras da compreensão, restando, portanto, apenas a esfera da narrativa descritiva e do conhecimento fatural”. (CYTRYNOWICZ, 2003. p. 131).

Observemos o comentário de Benjamin (1994, p.115), a respeito da história contada pelos livros sobre a primeira Guerra Mundial:

Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes.

Assim surge a impossibilidade da experiência, ao passo em que se ergue, fortalecida, a vivência, o sujeito solitário, incapaz de narrar experiências vividas, de conversar. O indivíduo relegado ao silêncio fica isolado do mundo. A experiência mingua enquanto cresce a comunicação massificada em novas formas de existências. Essa comunicação utiliza-se da informação que já pronta e não exige quase nada do informante, como já foi mencionado neste trabalho. E quanto mais se utiliza da informação, menor é o risco de se exercer a experiência.

Isso posto, entende-se que o historiador encontra-se, hoje, desafiado a articular a questão central do evento histórico, junto ao ponto de vista da memória que, por sua vez, social ou coletiva, “*crystaliza-se colocada*

muitas vezes a demandas afetivas ou políticas externas ao testemunho” (CYTRYNOWICZ, 2003, p. 131) .

A experiência coletiva, memória e narração compõem um processo que oferece dados significativos que possibilitam a elaboração de novos conhecimentos a serem considerados na construção da história. A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (BENJAMIN, 1994, p.198), são as narrativas espontâneas.

Outro dado importante mencionado pelo autor é o fato de que é preciso permanecer atento às lutas de classes, pois essas lutas e seus resultados é que vão permitir a percepção de presente, passado e futuro¹⁹, considerando o fato de que a relação entre os tempos não é unilateral.

Analisar a transição da Escola Municipal Santa Terezinha de escola rural para escola urbana foi possível por que os testemunhos das professoras deu voz ao silêncio imposto pela escassez de documentos ou registros oficiais. Compreendemos que ao pesquisador resta o dever de tentar reconstruir a história por meio das narrativas a respeito das experiências dessas pessoas simples e quase anônimas, atores da realidade e testemunhas vivas dos eventos. O pesquisador deverá garantir ao testemunho o seu valor documental.

¹⁹ Constava no projeto de pesquisa , no item delimitação do universo que a presente pesquisa restringir-se-ia a década de 1990, contudo, a dificuldade das entrevistadas em fixar suas falas num tempo linear fez com que ultrapassássemos os limites iniciais. O tempo do testemunho não é fixo, os fatos são narrados de forma espontânea e a transição que iniciou na década de 1990 parece nos que continua em processo.

CAPÍTULO III

3. OS TESTEMUNHOS DA HISTÓRIA

3.1. A Escola Municipal Santa Terezinha, palco deste estudo

Esta investigação deu-se na Escola Municipal Santa Terezinha, da Rede Municipal de Educação de Goiânia, em Goiás, fundada na década de 1970 por imigrantes nordestinos que habitaram a região, sua fundação deu-se em gesto do então prefeito de Goiânia, Iris Resende Machado. A primeira sala de aula foi estabelecida na residência do Sr. Patrocínio de Araújo, cuja filha Professora Raimunda Araújo foi a primeira professora. Em 19778 o Sr. Patrocínio de Araújo cedeu o terreno para a construção do prédio onde funciona a escola até hoje. Foram, então, construídos uma sala de aula, um banheiro, uma cozinha e uma secretaria. Em 1998 houve uma reforma, e a escola ganhou mais duas salas de aula.

As aulas eram em regime de sala multisseriada na qual alunos de todas as idades e séries assistem aulas ao mesmo tempo, com um único professor.

De 1980 até o ano de 2011 a escola foi administrada por *professoras responsáveis*, o professor responsável exerce o papel de Diretor da escola, sendo responsável por toda questão administrativa, desde documentos de matrícula até o uso e gestão das verbas que chegam a escola através dos programas do governo.

De dezembro de 2008 até fevereiro de 2009 a escola permaneceu fechada pois o número de alunos matriculados não atendia as exigências de Secretaria Municipal de Educação para seu funcionamento. Os esforços da

professora responsável pela escola e da comunidade fizeram com que a escola fosse reaberta e transformada em escola de tempo integral.

Atende a alunos da zona rural, que são levados a escola pelo transporte escolar rural mantido pela prefeitura de Goiânia e atende ainda alunos da periferia de Goiânia, que vão para a escola de ônibus coletivos com o objetivo de terem aulas em período integral, pois um dos benefícios que este tipo de escola oferece é o fato de fornecer quatro refeições diárias e aulas de reforço no contra turno. São desenvolvidas também atividades lúdicas e apoio para a resolução das tarefas, o aluno não leva tarefa para casa. O atendimento continua acontecendo em salas multisseriadas.

3.2. Análise dos testemunhos

Neste trabalho as professoras rurais são concebidas apenas como pessoas que executaram um trabalho para a Secretaria Municipal de Educação, mas como testemunhas vivas do processo de transição do ensino rural a urbano da Escola Municipal Santa Terezinha, bem como a contribuição de uma moradora local que teve seus filhos estudando na instituição na década de 1990 e agora tem os seus netos estudando lá .

Nos testemunhos, buscamos o narrador que conta sua história, seu relato ou dá seu depoimento de vida, mas que em momento algum se constitui, ele próprio, no objeto de estudo. Seu testemunho traz a força da realidade vivida, apresentando subjetivamente os eventos vistos sob seu prisma e o seu crivo perceptivo, possibilitando conhecer as dinâmicas que se inserem ao objeto de estudo.

No depoimento, o narrador presta testemunho de sua vivência em determinadas situações, de sua participação em fatos ocorridos ou de conhecimentos adquiridos através da tradição oral da comunidade na qual está inserido.

A riqueza da fonte oral dá-se pela rede de significados que o

narrador expressa ao pesquisador através da sua forma de falar e de silenciar, de seu ritmo e de todo o conjunto de expressões que usa quando relata a sua história.

A pesquisa realizada através da entrevista possibilita a construção de questionamentos bem como de processos de análises e compreensão que contribuem para a reconstrução do objeto da pesquisa e esta reconstrução torna-se um movimento em busca da experiência perdida no passado, um movimento de atirar-se em busca do que se rememora na tentativa de construir algo novo.

Para analisar os relatos das pessoas que contribuíram com esta pesquisa e que testemunharam a transição da Escola Municipal Santa Terezinha, de rural à urbana, apropriamo-nos de conceitos do autor Walter Benjamin, que indicam a importância de se manter a memória viva por meio de história que contemple não apenas a visão dos vencedores, mas, também, a dos vencidos.

Dessa forma, procurou-se explicar alguns fatos importantes sobre o autor e o contexto em que ele viveu, de modo a permitir ao leitor desta dissertação, melhor fluência na leitura e na apreensão da mesma.

De formação enraizada na cultura rabínica e na rica e diversificada filosofia da Alemanha de então, Walter Benjamin viveu o período conturbado do início a meados do século XX, tendo as duas guerras mundiais influenciado muito em seu pensamento e conseqüentemente em seu trabalho.

Inspirado nessa forma de leitura, esta investigação buscou a reflexão de uma realidade tão comum neste país, que é a transição do ensino de escola pública rural para o ensino público urbano, nos alicerçando nos conceitos de Walter Benjamin, acreditamos que o testemunho das professoras da instituição aqui pesquisada e reconhecendo suas narrativas como forma de documentar o evento uma fonte rica e fidedigna de informações, que de alguma forma constroem a história do processo de transição desta escola rural, que ficou com registros escassos deste processo, por parte dos órgãos governamentais responsáveis pelo setor de ensino.

Para Benjamin, a narração é a única alternativa para o mundo moderno estabelecer um novo meio de interpretação do passado que resulte em uma nova relação com a história. Essa nova trama surge da experiência histórica, em um tempo que difere do tempo do relógio, tão valorizado nos dias atuais, já que os calendários não contam o tempo como relógios, eles são monumentos de uma consciência da história (LÖWY, 2005, p. 123).

Isso podemos observar nas falas das professoras entrevistadas. Quando questionadas sobre suas escolhas para a carreira de docente, a Professora B menciona as mudanças que ocorreram com o tempo, insinuando a perda do comportamento coletivo na vida em sociedade, “Na escola todo mundo se reunia [...] agora tá um pouco mudado”.

A Professora A nos remete a um tempo que faz lembrar aquele tão mencionado por Benjamin em sua obra (1994), o tempo de artesãos, em que os ofícios passavam de pais para filhos e os aprendizados ocorrem por meio das narrativas das experiências dos mais velhos, “Cresci vendo minha mãe trabalhar em uma escola, mas comecei a tomar gosto pela profissão mesmo quando iniciei como ajudante em aulas de evangelização com minhas vizinhas” diz essa professora, fazendo-nos lembrar do pai que, antes de morrer, diz aos filhos: há um tesouro sob a terra, levando-os a cavar e, com isso, a afogar a terra, para que, só mais tarde percebam, através de sua própria experiência, que o tesouro veio do seu próprio trabalho, da sua própria experiência: a colheita de um produto de muito boa qualidade. (BENJAMIN, 1994, p. 114). Trata-se do tempo em que floresceu a narrativa, tão preciosa, e tão escassa nos dias de hoje.

A experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte que é a fonte a que recorreram todos os narradores, e entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas por inúmeros narradores anônimos. (BENJAMIN, 1994, p. 198).

A Professora B, com a sua narrativa, demonstra um passado oprimido pelos dominantes daquela época: “Sou filha de prisioneiros de guerra, meus pais eram poloneses. Minha família estava fugindo da guerra que

aconteciam lá na Europa”, mas também comenta estudou na “melhor escola para moças”, no entanto, seu ofício dá-se, hoje, em uma escola precária localizada em uma região carente. Por isso, a formação continuada dos professores é de extrema importância, pois através dela, o docente pode, não apenas passar a dominar novas técnicas e metodologias, mas também, refletir sobre suas capacidades e sua prática, o que pode proporcionar, também, um autoconhecimento contínuo e sua capacidade transformadora frente à situação em que atua.

O fato da professora B demonstrar experiências dos tempos de infância, em que se via oprimida, tendo de se transmutar em razão da opressão dos dominantes, implica em uma maior facilidade de compreensão quando o mesmo ocorre na transição da escola em que atua como docente, pois ela pode se recolocar em uma corrente de idéias que foram comuns à criança que foi um dia, e às crianças que hoje educa (HALBWACHS, 1990, p. 122).

A experiência silenciada, a pobreza da experiência, “impõe a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar para a direita nem para a esquerda” (BENJAMIN, 1994, p. 116).

Essa vida nova que se dá à memória é o impulso para o rompimento do silêncio, para a transformação. Considera-se, também o fato de que, “certamente, o pensamento está ainda ativo na memória: ele se desloca, está em movimento” conforme Halbwachs (1990, p. 128), para quem a consciência individual é o ponto de encontro dos tempos coletivos.

Sobre os tempos coletivos, analisando o texto da Professora B, temos a idéia clara do ambiente propício ao narrador no tempo em que a escola era o local dos eventos mais importantes da comunidade e que hoje se encontra-se mudado, quase em extinção, “Na escola todo mundo se reunia... até as vacinas eram feitas lá... a votação quando tem a eleição... até hoje... tinha também as festas... todo mundo vinha, até o pessoal da vila rica... ficava cheio de gente..” Eram nesses momentos que as pessoas se interagem

socialmente, ao contrário do individualismo que encontramos hoje. E a escola era o local onde essa cultura se fervilhava, logo, um local propício para o aprendizado por meio da narração, local e momentos das narrativas espontâneas.

Na fala da Professora B encontramos a tentativa de assimilar o processo de transição “agora tá um pouco mudado... nós temos muita gente nova... tem alguns que estão indo pra lá por que agora... agora é de tempo integral... mas todo mundo da certo... as crianças se dão muito bem... os de lá com os que vão daqui... aqui... dos bairros... ou os das fazendas que são um pouco longe...” e, mas o que nos apresenta de fato é a idéia de que a transição ainda está acontecendo, pela ótica da professora há uma separação “os de lá com os que vão daqui”, na verdade não é uma comunidade única, existem “os daqui” e os “de lá”, ou seja os alunos que são da zona rural que moram em pequenas propriedades rurais (os daqui) e os alunos que moram em bairros da periferia urbana de Goiânia (os de lá) que estão freqüentando a escola por que ela atende em tempo integral, garantindo alimentação e segurança aos seus alunos.

A escola não é uma unidade de fato, ela é uma composição de elementos estranhos entre si, que se relacionam e convivem mas que guardam em si suas características e estranhamentos como observamos no relato da professora B a respeito da vinda de alunos da zona urbana para frequentar a escola quando compara na sua afirmação “para mim... eu achei que era bom porque as crianças da zona rural... elas “parecem” que tem mais obediência, mais educação... porque na zona urbana as crianças são muito rebeldes... lá as crianças são assim por que não tem assistência dos pais igual na zona rural.”

A escola é um universo em dinâmico movimento, que não existe isolado da comunidade na qual esta inserida, mesmo que seja considerada uma escola urbana pela rede de ensino municipal guarda em si as características de escola rural, sua transição de escola rural para escola urbana parece estar em processo, como observamos na entrevista professora B “Como eu falei... a escola ainda não está nem lá...nem cá... pra mim ela não

é urbana só porque passou pra tempo integral não... tá certo que tem aluno daqui da cidade indo pra lá de ônibus... mas tudo lá é de roça... o povo da comunidade... são as mesmas famílias que aumentaram por que os filhos foram casando... mas o povo é o mesmo... continuam fazendo polvilho pra vender... essas coisas...”, e também na fala da moradora que entrevistamos quando a mesma afirma “ essa escola aqui é rural... mesmo que agora “ta” mais evoluído... continua rural por que aqui não mudou.”

Ou seja, as pessoas não modificaram sua forma de viver, nem suas características culturais.

A narradora também carrega em si, a experiência narrada por outros, por meio da oralidade informal, o registro dessas narrativas concretiza a reconstrução da história. Essa reconstrução perpassa pela memória que o narrador tem do passado. Entender como aconteceu o processo de transição é um exercício de lembrar, analisar e tentar relacionar o passado e seus efeitos, o que se confirma nas falas da professora B é que a transição não acabou “A escola... hoje é engraçado... alguns falam que ela é de zona rural... uns falam que é urbana por que passou para tempo integral... mas o povo é o mesmo... eu a considero ainda rural... lá tem muitas fazendas e chácaras... lá “num” tem comércio... num tem cinema... um shopping... supermercado muito pequeno e bar... tem um restaurante assim... para caminhoneiro...”

O que faz com que a escola Santa Terezinha seja rural, ou urbana? Será o sistema de salas multisseriadas na escola rural, ou o fato de ser uma escola urbana por atender também alunos que vivem na zona urbana?

Conforme a afirmação da professora B existe uma mistura atualmente na instituição, a escola tem salas multisseriadas, mas é de tempo integral, atende alunos de zona rural e alunos da periferia urbana, tem características dos dois tipos de educação: rural e urbana.

Refletindo sobre uma possível construção da história do processo de transição é necessário voltarmos ao conceito de tempo de Benjamin, ele acredita que existam dois tempos distintos, o primeiro é o tempo cronológico, um tempo profano, linear, progressivo, a representação dos tempos modernos ;

o segundo é o que compreende o calendário histórico, cuja marcação ocorre como se aglutinasse momentos de recordação coletiva, um tempo mítico, “*que instaura no mundo da ação humana a eternidade*” (CROMBERG, p. 53). Nos testemunhos verificamos o ir e vir das lembranças, a dificuldade de falar do tempo passado, uma tentativa de prender na narrativa as impressões e as experiências vividas. O presente e o passado parecem fundir-se numa relação atemporal. Neste sentido temos a reflexão de LÖWY

Pertence às mais notáveis particularidades do espírito humano, [...] ao lado de tanto egoísmo individual, a ausência geral de inveja de cada presente com relação a seu futuro. Essa reflexão leva a reconhecer que a alma da felicidade que cultivamos está inteiramente tingida pelo tempo a que, uma vez por todas, nos remeteu o decurso da nossa existência. Felicidade que poderia despertar inveja em nós existe tão somente no ar que respiramos, com os homens com quem teríamos podido conversar, com as mulheres que poderiam ter-se dado a nós. Em outras palavras, na representação da felicidade vibra conjuntamente, inalienável, a [representação] da redenção. Com a representação do passado, que a História toma por sua causa, passa-se o mesmo. O passado leva consigo um índice secreto, pelo qual ele é remetido à redenção. (LÖWY, 2005, p. 48)

O passado estará sempre no presente por via de nossas memórias? De qual forma poderemos construir a história, se cada pessoa carrega em si mesma sua interpretação do passado?

“*Não há um tempo universal e único, mas a sociedade se decompõe em uma multiplicidade de grupo*” comenta Halbwachs (1990, p. 128), “*cada um tem sua duração própria. O que distingue esses tempos coletivos, não é o fato de que uns se escoem mais depressa do que os outros. [...] os acontecimentos se sucedem no tempo, mas o tempo em si é o mesmo*”.

A memória recua ao passado para reencontrar caminhos antigos, perpassando pelos tempos, buscando novas interpretações.

Para Halbwachs (1990, p. 128), “*todos esses tempos que, subsistindo ainda, mesmo quando correspondam aos estados e também às formas sucessivas de uma sociedade que evoluiu profundamente, são impenetráveis um ao outro. Subsistem, aliás, um ao lado do outro*”, nada tirando um do outro, mas interferindo e modificando na forma de ver o passado

e na forma de viver o presente.

A vida deve tomar o seu rumo pelas rédeas que se encontram nas mãos dos indivíduos que, para efeito deste trabalho, seriam os cidadãos que vivem na zona rural. No entanto, é preciso respeitar a mística que tece a história fazendo com que o passado coexista junto ao presente, de modo influente e determinante.

Isso podemos perceber na fala da Professora B, quando, misturando passado e presente, nos diz, sobre ser professora de uma escola rural “Eu lembro das aulas... as perguntas das crianças... é ai que eu falo que não preocupo muito em seguir o planejamento... a gente faz... mas muitas vezes as crianças fazem perguntas que levam pra outros rumos... eu... no início perguntava a mim mesma... se deveria ignorar a pergunta e seguir o caderno de plano... ou se devia trabalhar com as dúvidas que apareciam...”; aqui a professora nos demonstra a sua dúvida entre seguir um planejamento e uma metodologia ditada pelo sistema de ensino, ou seguir independentemente, desenvolvendo sua aula de acordo com a curiosidade ou necessidade de seus alunos, que traziam consigo conhecimentos e perguntas que nada tinham a ver com o livro didático. Continuando ela diz “por que as crianças da zona rural... são mais simples... mas elas tem muito mais contato com a natureza... daí era cada pergunta... tem hora que eles sabiam muito mais que eu... esses negócios de planta pra remédio, como plantar e cuidar da horta... quantos dias leva o pintinho nascer... as crias de cachorro... tudo mesmo... e isso “num “ vem livro do jeito que aparece na sala... no dia a dia... nem tem uma sequencia certa... só aparece o assunto... o assunto... por que... era sala multisseriada também né... lembra que era sempre duas turmas juntas... as crianças com alguma diferença de idade...”

Nesta parte a professora nos apresenta seu conflito quando tenta justificar-se quanto aos conhecimentos de vida de seus alunos e a distância destes da educação dos livros, em relação as coisas que eram da vivência desses alunos e das quais ela muitas vezes não dominava, aqui podemos perceber a preocupação em entender o universo do aluno, e a intuição que a educação que eles precisavam era diferente daquela que o sistema oferecia.

Na transição da escola de rural para urbana questionamos se são afetadas também as questões didáticas e metodológicas. Se assim é, por que sendo hoje a Escola Santa Terezinha uma escola urbana ainda atende em regime de sala multisseriada? O passado e o presente se confundem na prática docente da professora rural?

O que resulta em história é a representação do passado que sopra no ar do presente, é o mesmo que dizer que a luta passada ergueu o momento em que vivemos, e se faz presente no ar que respiramos, não é conveniente esquecê-la, conforme nos conta a Professora A, também sobre sua experiência em uma escola rural:

Ser professora de uma escola rural para mim era algo gratificante e ao mesmo tempo desafiadora, a começar pelo acesso que não era fácil, porém não impossível. As caronas eram sempre necessárias em bem vindas e quase sempre eram no caminhão da própria prefeitura. O caminhão levava as professoras e ia pegando alguns alunos pela estrada até chegar a escola. Várias foram as experiências vividas, porém de trabalhar com sala multisseriada²⁰, essa sim, era bastante desafiadora e nova para mim. (Professora A)

A posição da professora A nos chama a atenção nesta parte pois percebemos uma postura defensiva da mesma, nos perguntamos: será receio de se expor? Seu testemunho é contrário ao da professora B quando a mesma fala da assistência que recebiam da Secretaria Municipal de Educação. Enquanto a professora A demonstra cuidado em enaltecer os cursos e apoio pedagógico oferecidos pela Secretaria de Educação Municipal, a professora B demonstra que nem sempre a assistência pedagógica ou os cursos oferecidos cumpriam com este fim. No testemunho da professora A temos

Fazer o planejamento das aulas sempre demandava tempo e criatividade, pois as aulas ministradas teriam que contemplar todas as séries ali presentes. Iniciei trabalhando com três séries juntas. O bom é que sempre éramos bem orientadas por excelentes coordenadoras da SME e fazíamos cursos de formação com trocas de experiências. O que me marcou muito nesse período foi a oportunidade de trabalhar com crianças simples e vivenciar momentos de aprendizagem com textos e materiais concretos de produzidos muitas

²⁰ Sala que atende a vários alunos de séries diferentes ao mesmo tempo, com apenas um professor que deve atender a todos em suas diferentes séries.

vezes pelos próprios alunos. (Professora A, grifo nosso)

Enquanto que na fala da professora B vamos encontrar uma posição diferente, que demonstra a dificuldade que o fim dos cursos de qualificação ou formação continuada específicos para professores rurais causou, ou seja a não interação de professores de sala multisseriada e conseqüentemente de escolas rurais causa estranhamento na professora B. Conforme vemos a seguir em seu testemunho

Eu fiz muitos cursos que a secretaria proporcionava... quando era só pros professores rurais das salas multisseriadas era melhor... agente encontrava todos os colegas e conversava... tinham problemas parecidos... às vezes... né?... conversando uma colega dava uma idéia e ajudava... mas depois que começou a urbanizar... ai juntou tudo... misturou os professores da zona rural com os da zona urbana nos mesmos cursos... era meio cansativo... lá “num” dava nenhuma dica pras salas multisseriadas...

Como essa pesquisa poderia ameaçar o interesse de alguém? Porque o temor de expor as fragilidades do sistema municipal?

Os moradores da zona rural, que outrora lutaram por melhorias no campo incluindo o setor de educação, condicionam a luta presente por melhorias e por manutenção daquilo que já foi conquistado. E é dessa forma que ressoa, nas vozes a que damos ouvidos, um eco das que agora estão caladas.

O cronista que narra profundamente os acontecimentos, sem distinguir grandes e pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que alguma vez aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Certamente, só à humanidade redimida cabe o passado em sua inteireza. Isso quer dizer: só à humanidade redimida o seu passado tornou-se citável em cada um dos seus instantes. Cada um dos instantes vividos por ela torna-se uma *citation à l'ordre du jour* — dia que é justamente o do juízo final (LÖWY, 2005, p. 54).

Benjamim aqui nos diz que a redenção da humanidade é algo necessário para que o passado se complete, para que se feche o elo entre uma e outra geração, como se encerrando aquele passo, aquela tarefa atribuída às gerações passadas. Ao mencionar “o cronista” Benjamin está falando daquele

que conta a história, que narra a história. Isso levando em conta que para um narrador é estranho separar presente e passado, como nos mostra a Professora B, sobre sua prática docente, na sua percepção:

Não senti nenhum desafio na prática mesmo... as crianças eram muito carentes... necessitadas, precisavam e precisam de muita ajuda... elas eram muito simples, até os pais... a maioria analfabetos e não se importam muito com estudos... A escola... hoje é engraçado... alguns falam que ela é de zona rural... uns falam que é urbana por que passou para tempo integral... mas o povo é o mesmo... eu a considero ainda rural... lá tem muitas fazendas e chácaras... lá “num” tem comércio... num tem cinema...um shopping... supermercado muito pequeno e bar... tem um restaurante assim... para caminhoneiro... ela tá assim... transitória, entre o rural e o urbano... (Professora B)

O elo entre o passado e o presente pode ser verificado na fala da professora B quando ela relaciona o passado com as características físicas que se mantiveram até os dias de hoje, parece uma dúvida de que o presente da modernidade faça parte dessa escola ou dessa comunidade, uma tentativa de assimilar o processo de transição e aceitá-lo como definitivo.

Em agosto de 1807, Hegel escreve em uma carta a frase: *“Buscai, primeiro, o que de comer e vestir, e o reino de Deus vos advirá por si”*, invertendo, ironicamente, determinada passagem do evangelho cristão. Benjamin a retoma, quando exprime que a luta de classes:

[...] é uma luta pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não coisas finas e espirituais. Apesar disso, estas últimas estão presentes na luta de classes de outra maneira que a da representação de uma presa que toca ao vencedor. Elas estão vivas nessa luta como confiança, como coragem, como humor, como astúcia, como tenacidade, e elas retroagem ao fundo longínquo do tempo. Elas porão incessantemente a vitória que couber aos dominadores. Como flores que voltam suas corolas para o sol, assim o que foi aspira, por um secreto heliotropismo, a voltar-se para o sol que está a se levantar no céu da história. Essa mudança, a mais imperceptível de todas, o materialista histórico tem de saber discernir. (LÖWY, 2005, p. 58)

A epígrafe de autoria de Hegel dá, logo de início, o tom pictórico característico de Benjamin, reafirmando: “nada de salvações sem transformações revolucionárias da vida material” (LÖWY, 2005, p. 58). Isso

quer dizer que, para transformar, para revolucionar a situação, é preciso ter noção da realidade. A luta é para a melhora da qualidade de vida, e não se pode perder de vista o básico.

Ciente disso, o narrador (historiador) atento a sua luta compreenderá as passagens dos tempos: presente, passado, futuro. Sem dúvida, isso requer o exercício da memória e a percepção de que a relação entre os tempos não é unilateral, da mesma forma que o presente ilumina o passado, o passado iluminado “*torna-se uma força no presente*” (LÖWY, 2005, p. 61). Neste sentido vamos encontrar a reflexão de Halbwachs

não há um tempo universal e único, mas a sociedade se decompõe em uma multiplicidade de grupo [...] cada um tem sua duração própria. O que distingue esses tempos coletivos, não é o fato de que uns se escoem mais depressa do que os outros. [...] os acontecimentos se sucedem no tempo, mas o tempo em si é o mesmo. (HALBWACHS, 1990, p. 128)

Associada a essa questão temos, na fala da Professora B, a dificuldade por ela encontrada em manter a escola rural funcionando, quando os esforços da Secretaria de Educação iam ao sentido de fechá-la: em 2009, “pensaram até em fechar a escola... e até fecharam mesmo... mandaram “eu” pegar todos os meus funcionários e mandar tudo a disposição pra secretaria... eles me falaram que tinha só dezesseis alunos e eu consegui provar que tinha 37 alunos matriculados...”

Foi assim que a Professora B tomou para si, sozinha, a luta pela escola que atendia alunos, de várias idades, oriundos da zona rural — chácaras, fazendas, sítios — desafiou o sistema vigente, conforme nos conta:

(...) eu peguei as matrículas e levei pra secretaria, inclusive em janeiro eu fiz mais 10 matrículas... levei para secretaria. Fui chamada a atenção “o que que eu estava fazendo na escola?” (era época do recesso escolar)... eu falei...eu estava terminando o... trabalho de fim de ano eu tinha que fazer aqueles livros né... transferidos... aprovados... as notas... tudo, era eu quem fazia em janeiro e apareceu as matrículas e eu fiz as matrículas... acho que 10 ou 12 matrículas e eu fui chamada a atenção...eu falei: — Não enquanto aparecer pais eu faço matrículas. (Professora B)

Nesta parte podemos constatar um conflito, de um lado a insistência da Secretaria Municipal em fechar a escola e de outro a professora e a comunidade lutando para mantê-la funcionando. Para a rede de ensino o que de fato era relevante? As escolas rurais significariam atraso? Precariedade? As crianças ficariam sem ter acesso aos estudos, pois os pais não teriam condições de enviá-los diariamente de ônibus coletivo para região urbana da cidade, onde poderiam freqüentar uma escola.

Continuando com ao testemunho da professora

Ai... eles conseguiram abrir a escola mais não me deram... só dois pedagogos...e eu falei com eles: só dois pedagogos?... não... primeiro eles falaram que eu ia ser a pedagoga, sem merendeira, sem porteiro servente, sem nada... que iam me dar só um professor de educação física . Eu falei: o professor de educação física entra pro ciclo um e eu vou pro ciclo dois, depois eu vou pro ciclo um e o professor de educação física vai pro ciclo dois... e depois do recreio... eu vou aonde? Qual a sala que eu vou? Queria que vocês me falassem... Ai eu consegui dois pedagogos, e eu como merendeira por que não tinha merendeira, não tinha porteiro servente fiquei assim com a ajuda de alguns pais seis meses... Seis meses 2009... desse jeito... 2008 fechou e 2009 começou assim... Eu arrumei o transporte escolar, eu consegui, busca nas fazendas... (Professora B)

A necessidade das pessoas, tanto dos pais quanto dos alunos e a boa vontade da professora fizeram com que a escola funcionasse no ano de 2009, contudo a Secretaria Municipal de Educação passou a considerar a Escola Santa Terezinha como escola urbana no ano seguinte. Pergunto: já que a secretaria municipal de educação não conseguiu extinguir a escola rural e por força da necessidade daquelas pessoas teve que manter a escola aberta, por que preferiu urbanizá-la, ainda que mantendo todas as características rurais?

Retomando as reflexões benjaminianas, como outros intelectuais contemporâneos, Benjamin preocupava-se em salvar o passado no presente, acreditando no poder transformador que um tem sobre o outro, mas, consciente de que “o historiador é um indivíduo que corre sempre o risco de não ser compreendido em sua época”.

A verdadeira imagem do passado passa célebre e furtiva. É somente como imagem que lampeja justamente no instante de sua

reconhecibilidade, para nunca mais ser vista, que o passado tem de ser capturado. “*A verdade não nos escapará*” — essa frase de Gottfried Keller indica, na imagem que o Historicismo faz da história, exatamente o ponto em que ela é batida em brecha pelo materialismo histórico. Pois é uma imagem irrestituível do passado que ameaça desaparecer com cada presente que não se reconhece como nela visado (LÖWY, 2005, p. 48).

O historicismo mencionado Benjamin é aquele cuja busca respeita um tempo não linear. Neste trabalho, buscamos construir a história por meio da história oral, preocupando “*com a opinião e os sentimentos de um entrevistado*” transformado em um informante frente às perguntas e o “*método científico*” de um pesquisador (GALLIAN, 1992, p.100).

Assim, o texto de Benjamin vem de encontro com o meio utilizado por este trabalho, no qual se pretende aproximar, o máximo possível, da verdade da transição do ensino rural para o ensino urbano ocorrida na escola estudada, como mostra a Professora A, no que se refere a transição em si: “Trabalhar na escola urbana de periferia foi uma transição bem grande na minha prática profissional, após quatro anos de escola rural. Os interesses e comportamentos demonstrados pelos alunos em alguns pontos eram bem diferentes”.

Por vezes encontramos que a transição — de escola rural para escola urbana de periferia — ainda esta acontecendo, como nos diz a Professora B:

A escola ainda não está nem lá... nem cá... pra mim ela não é urbana só porque passou pra tempo integral não... tá certo que tem aluno daqui da cidade indo pra lá de ônibus... mas tudo lá é de roça... o povo da comunidade... são as mesmas famílias que aumentaram por que os filhos foram casando... mas o povo é o mesmo... continuam fazendo polvilho pra vender... essas coisas...

As características locais permaneceram muito parecidas e a própria escola, mesmo apresentando mudanças como atender alunos que vivem em bairros urbanos ou mesmo levar todos os alunos para fazer natação em uma escola urbana três vezes por semana; mantém salas multisseriadas e o horário de funcionamento de escola rural, funcionando até 16:30. Portanto a mudança

não aconteceu apenas por que o sistema mudou o nome da escola, a história do lugar e das pessoas está vinculada às características rurais até o presente momento.

Sobre esse aspecto, Benjamin rejeita o conceito historicista/ positivista da história. Para Benjamin, o materialismo histórico deve se ater à verdade, capturando a imagem do passado tal como ela se apresenta de forma inesperada. Essa articulação entre o passado e o presente deveria servir para acender a chama da luta pelo direito de ser cidadão, direito de ser ouvido e respeitado .

Articular o passado historicamente não significa conhecê-lo “tal como ele de fato propriamente foi”. Significa apoderar-se de uma lembrança, tal como ela lampeja num instante de perigo. Importa ao materialismo histórico capturar uma imagem do passado como ela inesperadamente se coloca para o sujeito histórico no instante do perigo. O perigo ameaça tanto o conteúdo dado da tradição quanto os seus destinatários. O perigo é único e o mesmo: deixar-se transformar em instrumento da classe dominante. Em cada época é preciso tentar arrancar a transmissão da tradição ao conformismo que está na iminência de subjugar-la. [...] O dom de atear ao passado a centelha da esperança pertence *somente* àquele historiador que está perplexo pela convicção de que também os mortos não estão seguros diante do inimigo, se ele for vitorioso. E esse inimigo não tem cessado de vencer (LÖWY, 2005, p. 65).

Nos dias de hoje, poder-se-ia entender que o perigo parte dos opressores representados, enquanto os oprimidos vão à luta por transformação, tal como ocorre na luta desenfreada da Professora B em manter a escola, em manter seu lugar na escola, e o que isso representa para ela, que foi afastada apesar de todo esforço

Fiquei dezenove anos, doze anos como professora responsável...hoje eu estou com só 30 horas... e de licença por 15 meses porque nunca tirei licença prêmio... para Secretaria agora eu não sirvo mais por que não tenho o curso superior... fizeram a eleição... tem outra diretora lá agora... e eu não pude fazer nada... me obrigaram a tirar essa licença porque eu já tenho o tempo de aposentar e já tenho 68 anos também... mas eu... ora, eu queria ficar até completar 70...

Para Benjamin (1994, p. 229), em sua posição crítica em relação ao ideal progressista, a “história é objeto de uma construção cujo lugar não é o

tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de 'agoras'. E aqui encontramos eco nas entrevistas com as professoras da escola que era até pouco tempo, rural, com turmas multisseriadas.

A Professora B nos conta como foi para os alunos a transição, e em sua fala podemos perceber a não-linearidade histórica: “As crianças são as mesmas... menos alguns alunos que estão indo daqui da cidade, eles nem sabem que agora a escola ta sendo falada de escola urbana... até que eles repetem isso... falam sabe... mas não entendem mesmo... o que isso quer dizer e muito menos que diferença que faz...”

Por outro lado, a Professora A sente que a mudança foi grande para si, mas não foi sentida pelos alunos, uma vez que houve uma preocupação em adaptar conteúdos e atividades: “Na minha prática houve algumas mudanças significativas, pois era outra realidade a transição de um trabalho com alunos oriundos de chácaras, sítios, fazendas para trabalhar com alunos que nunca vivenciaram essa realidade. Mas o que ajudou é que criança é sempre criança em qualquer lugar, e com o tempo ambos fomos nos adaptando.”

Para ambas, a experiência em lecionar em uma escola rural é muito importante. A Professora A entende isso como enriquecimento: “Acho que todos os docentes deveriam passar por realidades e experiências diferenciadas, como trabalhar em escola rural e urbana, assim conheceriam e experimentavam diferentes formas trabalho enriquecendo ainda mais sua práxis.”, enquanto a Professora B aponta o quão assustador pode parecer qualquer mudança

Muita gente desanimou e foi saindo... trocando de lugar... as escolas que eram 15 agora só são 4 oficialmente... também tem as escolas que mudaram da noite pro dia... igual a da Ana Maria... né... lá era fazenda numa semana... daí teve a invasão da fazenda São Domingos... e na outra semana a escola que tinha 48 alunos passou a ter 350... uma loucura mesmo...

O processo de mudança foi traumático e de certa forma violento, pois não considerou nem a necessidade das pessoas que vivem nas comunidades rurais, tão pouco a desejo que elas poderiam ter em relação ao

tipo de escola que serveria aos seus interesses.

A moradora entrevistada demonstra dificuldade em entender o processo de transição, afirma que a escola era muito boa e que teve cinco filhos que estudaram lá, forma alfabetizados e continuaram seus estudos na cidade, hoje tem netos que estudam lá, afirma que o “estudo” está melhor por que agora é de tempo integral e segundo ela “É melhor pra comunidade porque tem as mães que trabalha [...] Porque tem aonde deixar as crianças [...] Tem alimentação, tem lazer, meus netinhos agora estão fazendo natação.” A escola representa o acesso a coisas que a comunidade não possui, como por exemplo lazer e natação. Esses aspectos tornaram a escola mais atrativa e dão a idéia de um estudo mais adequado ao modernismo que a capital possui.

O presente trabalho tenta, por meio dos testemunhos das pessoas, o entendimento da transição do ensino rural para o urbano, considerando o ponto de vista daqueles que, por tanto tempo, foram excluídos das políticas públicas e das intenções de melhorias da sociedade brasileira.

A busca deste trabalho é, sem dúvida, a busca de uma verdade o mais aproximada possível do ocorrido de fato, levando-se em consideração que, no decorrer da entrevista, o pesquisador não apenas interage na rememoração e na construção do discurso daquele quem narra, mas também atua como recriador da entrevista através da transposição do discurso oral para o escrito, como afirma Gallian (1992, p.101).

Buscamos escrever a história desta transição, achando no início da pesquisa que essa transição estaria consolidada. Hoje ao final temos convicção que o processo está acontecendo.

CONCLUSÃO

Este trabalho se propôs a entender o processo de transição de escola rural a escola urbana na Escola Municipal Santa Terezinha, que pertence a rede municipal de ensino de Goiânia, a partir do testemunho das professoras rurais e da coordenadora pedagógica que foi responsável pela escola no período.

O discorrer deste trabalho permitiu compreender as dificuldades em que vem se desenvolvendo o ensino rural, desde o seu princípio, até os dias atuais, em que vêm surgindo e se estabelecendo duas concepções, de um lado a visão de uma escola do rural para a zona rural, e de outro a necessidade de urbanização para atender os anseios da modernidade, que criou o estereótipo de atraso, não moderno, menor em tudo aquilo que é rural.

Os desafios na concretização de uma escola rural adequada às pessoas que vivem na zona rural, têm sido grandes, mas ainda se limitam a escolas-pólo de assentamentos de reforma agrária (BORGES, 2011, p. 35), não tendo avançado para o ensino nas instituições públicas. Estas, por sua vez, ainda estão carregadas de procedimentos e atitudes que excluem o homem do campo enquanto agente do processo evolutivo da nação.

As políticas públicas educacionais brasileiras vêm reforçando formas de silenciar a memória rural, e o homem do campo, com sua vivência, tende a se calar, permitindo o esquecimento das lembranças e da sua história e a assimilação de valores estranhos a sua cultura. Para reverter tal situação, é preciso reviver a memória, e exercitar a experiência. Por isso faz-se necessária a busca de documentação que reconstrua os acontecimentos.

Ao buscar as informações a respeito da transição da Escola Municipal Santa Terezinha, que pertence à Rede Municipal de Educação de Goiânia, em Goiás, para dissertar sobre a transição por qual passou, ou ainda está passando, da condição de rural para escola urbana, deparamo-nos com a notícia de que o ocorrido estava escassamente registrado pela Secretaria de

Educação Municipal ou por outros possíveis órgãos públicos .

A princípio, procuramos a Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia em busca de respostas às indagações que motivaram o trabalho. Em relação a decisões que afetaram diretamente a escola rural desencadeando sua urbanização, fomos informados pelo DAE- Departamento de Administração Escolar que não existem portarias, resoluções ou decretos que regulamentem essas mudanças. As decisões, segundo o Departamento, são tomadas em reuniões internas, e levam em conta o número de alunos que a escola atende. Sequer uma ata de reunião registrou essas decisões.

Quando a região se torna mais populosa e ocorre o aumento de procura por vagas na escola, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Goiânia considera a escola como escola urbana, e se a demanda não acontece, a SME- Goiânia prefere fechar a escola pois o custo torna-se muito alto, isto aconteceu com algumas escolas da Zona Rural de Goiânia .

No entorno da Escola Municipal Santa Terezinha, as características continuaram as mesmas, as pessoas mantiveram seus modos de vida, seus costumes, suas rotinas. Nesta região a cidade não invadiu os espaços rurais com os grandes loteamentos ou as invasões urbanas, muitas vezes promovidas pelo movimento dos sem teto, que resultaram em uma rápida mudança demográfica, mas em uma lenta mudança cultural.

Segundo o Departamento de Administração Escolar - DAE, da Secretaria de Educação Municipal de Goiânia, a comunidade escolar nunca foi consultada a respeito da transição da escola rural para escola urbana. Quando o número de alunos não correspondia ao mínimo exigido pela Secretaria de educação para manter em funcionamento uma sala de aula, mesmo multisseriada, a escola foi fechada.

Assim, por meio dos testemunhos das pessoas pesquisadas, buscamos o entendimento da transição dessa instituição, do ensino rural para o urbano, considerando o ponto de vista daqueles que, por tanto tempo, foram excluídos das políticas públicas e das intenções de melhorias da sociedade brasileira.

Através dos depoimentos das pessoas entrevistadas, à luz dos conceitos de Walter Benjamin, pudemos concluir que o processo de transição ainda não acabou e ocorre de maneira irregular, causando insegurança aos docentes. Para os alunos, algumas mudanças foram perceptíveis, mas incompreensíveis. Os profissionais envolvidos com a escola trabalharam de forma a prover uma adaptação tranquila aos educandos.

Observou-se, ainda, que os narradores não separam claramente passado e presente, corroborando a idéia de não-linearidade histórica abordada por Benjamin, em cujos discursos passado e presente se misturam. A fala da Professora B demonstra este fato “a escola... hoje é engraçado... alguns falam que ela é de zona rural... uns falam que é urbana por que passou para tempo integral... mas o povo é o mesmo... eu a considero ainda rural... lá tem muitas fazendas e chácaras...”.

Ainda no relato dessa professora, encontramos eco de conceitos de Benjamin, quando demonstra um passado oprimido pelos dominantes: “Sou filha de prisioneiros de guerra, meus pais eram poloneses. Minha família estava fugindo da guerra que acontecia lá na Europa”, e, embora tenha frequentado a na “melhor escola para moças”, atuou até final de 2011 em uma escola precária localizada em uma região carente. Com isto, essa professora pode entender que “a tradição dos oprimidos nos ensina que o 'estado de exceção' em que vivemos é na verdade regra geral”, conforme o pensamento do autor.

A Professora A, em seu relato, traz passagens que nos faz pensar em um tempo tão mencionado por Benjamin em sua obra (1994), o tempo de artesãos, em que os ofícios passavam de pais para filhos e os aprendizados ocorrem por meio das narrativas das experiências dos mais velhos, “Cresci vendo minha mãe trabalhar em uma escola, mas comecei a tomar gosto pela profissão mesmo quando iniciei como ajudante em aulas de evangelização com minhas vizinhas”.

A luta de classes, tema recorrente para Benjamin, onde opressores e oprimidos protagonizam histórias cíclicas, está presente no relato de vida da Professora B, que tomou como seu o encargo de manter a escola aberta para

crianças e jovens da zona rural. Para ela, a luta foi dura e, a despeito de ter mantido a escola em funcionamento, sua própria batalha pessoal ali foi perdida, pois foi afastada burocraticamente da função pela qual lutou tanto.

As mudanças, quaisquer que sejam, são geralmente assustadoras, causadoras de estresse, mas a transição do ensino rural para o urbano, no caso desta escola em questão, juntou-se a outras transformações sociais, todas na área de pessoas mais isoladas.

Assim, incentivando o exercício da memória das pessoas, pudemos fazer uma breve reconstrução da história da transição da Escola Municipal Santa Terezinha, de rural para urbana, por meio do testemunho dessas profissionais e mães. Esperamos, com isso, contribuir com a ampliação da discussão que coloca em pauta a narrativa como forma de documentar a história.

Ao buscar o testemunho das professoras rurais e da mãe e avó de alunos antigos e atuais, obtivemos a clareza da realidade por elas vivida, cientes de que, a riqueza da fonte oral dá-se pela rede de significados, sentimentos e emoções que o narrador expressa ao pesquisador através da sua forma de falar e de calar-se, de seu ritmo e de todo o conjunto de expressões usadas no decorrer das narrativas.

A pesquisa realizada através de entrevista possibilitou a construção de questionamentos, bem como de processos de análises e compreensão que contribuíram com a reconstrução do objeto da pesquisa, que pode ser considerado como uma busca da experiência perdida no passado, de modo a reconstruí-la, criando consciência e força para a transformação da situação presente e a consolidação de um futuro melhor.

O processo de transição não acabou por que a escola e a comunidade são de fato rurais. As crianças atendidas não conseguem entender que está acontecendo uma mudança, uma transição.

A Secretaria de Educação, mantém ônibus para o transporte dos alunos que vivem nas fazendas e chácaras na região mas que não tem como frequentar a escola sem este transporte, este ônibus é responsável também

por levar os alunos na cidade nos dias de aula de natação.

Em um novo “desenho” vemos a escola rural urbanizar-se, recebendo alunos dos bairros periféricos, buscando a modernidade através da constituição de valores como por exemplo, manter aulas de natação na cidade para seus alunos ou levá-los ao shopping algumas vezes ao ano para passear e ir ao cinema, práticas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação na Escola Santa Terezinha, atualmente.

Ao final da pesquisa consideramos que não houve consolidação no processo de transição. Ele está acontecendo, as características físicas e demográficas da região pouco modificaram. A população que vive na Chácara Bom Retiro é composta basicamente pelas mesmas famílias que viviam na região desde a década de 1970.

A escola mantém salas todas as salas multisseriadas, implantou a pré escola , agora tem Diretora e recebe alunos que vivem na zona urbana, mas estudam lá por que a escola é de tempo integral e oferece algumas coisas que fazem diferença no ponto de vista dos pais, como por exemplo, cinco refeições diárias, período integral e aulas de natação.

Com o término da pesquisa esperamos não terminar a discussão e sim contribuir para construção da história da escola rural em nossa cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALVES, Márcia Barcellos; SOUSA, Edson Luiz André de. Testemunho: metáforas do lembrar. **Psyche**, v.12, n. 23, São Paulo, dez. 2008.
2. AMARAL, Ronaldo. Orígenes, um asceta condescendente com a matéria: a ambiguidade espiritual-material na existência bem-aventurada. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, v. 6, a. VI, n. 3, jul. / ago. / set. 2009.
3. ASSUMPÇÃO, Luiz Carlos Flôres.de. **As políticas públicas e o desenvolvimento cultural dos bóis- bumbás e das quadrilhas no município de Porto Velho-ro**. Brasília-DF, 2008. 70 f. Monografia (Especialização em Gestão de Políticas Públicas de Cultura) – Universidade de Brasília-DF, 2008.
4. ARAÚJO, Jaqueline Veloso Portela de. Memória e História da Educação em Goiás. VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL". **Anais...** Campinas, UNICAMP, jun./jul. De 2009.
5. ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação rural no Brasil: O que mudou em 60 anos? Ruralismo pedagógico, a tônica dos debates oficiais. **Em Aberto**, INEP, Brasília, a. 1, n. 9, p. 01-06, set. 1982.
6. _____. Políticas de formação de educadores no Campo. **Cadernos Cedes**, v. 27, n. 72, p. 113-248, maio/ago. 2007.
7. _____; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social**. Brasília, DF: Articulação nacional por uma educação básica no campo, 1999.
8. BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Articulação entre desenvolvimento econômico e educação aos países latinos: Educação rural no Brasil anos cinquenta. **Projeto História**, São Paulo, v. 32, p. 123-142, jun. 2006.
9. BARROS, José D'Assunção. O conceito de alienação no jovem Marx. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 23, n. 1, p. 223-245, nov.

- De 2011.
10. BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
 11. _____. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.
 12. BERBERT JR, Carlos Oiti. Teoria da História e Filosofia da História: uma análise das relações entre a epistemologia, a metodologia e o pensamento especulativo. **Dimensões**, v. 24, p. 173-192, 2010.
 13. BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
 14. BORGES, Elizabeth de Fátima. Educação no campo no município de Goiás: desafios e perspectivas. In: COSTA, Auristela Afonso da; BORGES, Elisabeth Maria de Fátima; SOUZA, Francilane Eulália de; SANT'ANNA, Thiago Fernando. [Orgs.]. **Práticas, desafios e proposições para uma educação do campo no município de Goiás**. Goiânia: Editora Vieira, 2011.
 15. BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
 16. BRITTO, Fausto. O deslocamento da população brasileira para as metrópoles. **Revista de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, v. 20, n. 57, São Paulo, maio/ago. 2006.
 17. CALI AI, Dolair Augusta; GRISON, Lori Inês Feigel. **Aula integrada: uma proposta metodológica**. Ijuí, RS: Fidene, 1983. p.164
 18. CAMPOLIN, Aldalgiza Ines. **Quando alunos e alunas são rurais e a escola é urbana**: o significado do ensino médio para jovens rurais. 2000. 93 fl. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação da Pontifícia Univerdidade Católica RJ. Rio de Janeiro.
 19. CARDOSO, Delmar. Libertação. **Pensar**, Revista Eletrônica da FAJE, v. 2, n. 2, p. 139-143, 2011.

20. CORBUCCI, Paulo Roberto; BARRETO, Ângela; CASTRO, Jorge Abrahão de; CHAVES, José Valente; CODES, Ana Luiza. Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. IPEA. v. 2, n. 17, 2009.
21. COSTA, Cléria Botelho da. Posseiros e política: Goiás nos anos '60. **Revista de História**, São Paulo, n. 134, jun. 1996.
22. CROMBERG, Monica Udler. **A crisálida da filosofia: a obra Eu e Tu de Martin Buber ilustrada por sua base hassídica**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas: Fapesp, 2005.
23. CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991.
24. _____ . **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
25. CUNHA, Rodrigo. População urbana aprofunda desigualdades entre escolas do campo e da cidade. **ComCiência**, Revista Eletronica de Jornalismo Científico. SBPC, 10 de fev. 2012.
26. CYSNE, Rubens Penha. A economia brasileira no regime militar. **Estudos Econômicos** (IPE/USP), São Paulo, v. 23, n. 2, p. 185-226, maio/ago., 1993.
27. CYTRYNOWICZ, Roney. O silêncio do sobrevivente: diálogo e rupturas entre memória e história do holocausto. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio. [Org.] **História Memória Literatura: o testemunho na era das catástrofes**. Campinas, S. P.: Editora Unicamp, 2003. p. 123-138.
28. DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia**. Tempo, Revista do Departamento de História da UFF, v. 14, n. 28, p. 123-143, 2010.
29. DEMO, Pedro. **Sociologia: uma introdução crítica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
30. DETIENNE, Marcel. **Os mestres da verdade na Grécia arcaica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

31. DOMINGUES, Eliane. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Contestado e Canudos: algumas reflexões sobre a religiosidade. **Memorandum**, Fafich/Ufmg, n. 8, p. 38-51, 2005.
32. FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.
33. FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** 1994. 166 fl. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
34. FIORINDO, Priscila Peixinho. **O papel da memória construtiva na produção de narrativa oral infantil a partir da leitura de imagens em sequência.** 2009. 215fl. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo.
35. FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade.** [v. 1] A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
36. FUNARI, Pedro Paulo A. Considerações em torno das “Teses sobre filosofia da História” de Walter Benjamin. **Revista Crítica Marxista**, n. 3, p. 45-53, São Paulo, Unicamp, 1996.
37. GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 2009.
38. _____ . **Sete aulas sobre linguagem, memória e história.** Rio de Janeiro: Imago, 2005.
39. GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. O historiador como inquisidor ou como antropólogo?: Um questionamento para os “historiadores orais”. **Revista de História**, n.125-126, p. 93-103, 1992.
40. GUARDA, Nara Maria da Silva Foss. **A gênese da primeira turma de pedagogia para educadores do campo da UNIOESTE: 2004/2008.** 2010. Monografia (Especialização). Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

-
41. GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. Organização camponesa em Goiás nas décadas de 1950-1960 e os sinais de novas práticas educativas nos atuais movimentos sociais. **Inter-Ação**: Revista da Faculdade de Educação da UFG, v. 29, n. 2, p. 227-237, jul./dez. 2004.
42. HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
43. HOMERO. **Odisséia**: Homero. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
44. HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
45. IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro, IBGE, 1991.
46. _____. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro, IBGE, 2010.
47. _____. Proporção da população urbana em relação à população total das regiões, 2000. In: ESPM, Escola Superior de Propaganda e Marketing, [questão de vestibular]. Disponível em: <http://www.geografiaparatodos.com.br/index.php?pag=capitulo_33_a_urbanizacao_no_brasil>. Acesso em: 20, jan. 2012.
48. IOKOI, Zilda Márcia Grícoli. **Igreja e camponeses**: teologia da libertação e movimentos sociais no campo Brasil e Peru, 1964-1986. São Paulo: HUCITEC/FAPESP, 1996.
49. KAPLAN, Abraam. **A conduta da pesquisa**: metodologia para as ciências do comportamento. São Paulo: Herder, 1972.
50. KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica**: Teoria da Ciência e prática da pesquisa. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 187 p.
51. LOPES, Daniele. **A história da Educação em Goiás**: Um legado de Educação e Desenvolvimento Econômico. Núcleo Comum dos Cursos da Faculdade Delta, set. 2011. Disponível em: <http://www.faculdadedelta.edu.br/nucleo_geral/>. Acesso em: fev. 2012.

52. LOUZADA, Ineiva Terezinha Kreutz. Educação rural: política pública e a educação que interessa ao movimento dos trabalhadores rurais Sem-Terra. I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XX SEMANA DA PEDAGOGIA. Unioeste. **Anais...** Cascavel, PR, nov. 2008.
53. LÖWY, Michael. A filosofia da história de Walter Benjamin. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 16, n. 45, ago. 2002.
54. _____ . **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"**. São Paulo: Boitempo, 2005.
55. MACEDO, Umbelina Carolina Alvéolos. Educação do campo. In: COSTA, Auristela Afonso da; BORGES, Elisabeth Maria de Fátima; SOUZA, Francilane Eulália de; SANT'ANNA, Thiago Fernando. [Orgs.]. **Práticas, desafios e proposições para uma educação do campo no município de Goiás**. Goiânia: Editora Vieira, 2011.
56. MAGALHÃES PINTO; VALINHAS, Mannuella Luz de Oliveira. Historicidade, retórica e ficção: interlocuções com a historiografia de Dominick LaCapra. **Revista Rhêtorikê**, n. 3, v. 1-18, jun. 2010.
57. MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: O que mudou em 60 anos? Ruralismo pedagógico, a tônica dos debates oficiais. **Em Aberto**, INEP, Brasília, a. 1, n. 9, p. 27-33, set. 1982.
58. MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
59. _____. _____. **Metodologia do Trabalho Científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
60. MATTEI, Lauro. **Pobreza na América Latina: heterogeneidade e diferenças intrarregionais**. Centro de Estudos da América Latina da Universidade de Oxford / Instituto de Estudos Latino-Americanos UFSC, 2009. [Texto para discussão]
61. MEC, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Parecer 36/2001. Brasília:

- MEC/Conselho Nacional de Educação, 2001.
62. MOTA, André. Higienizando a raça pelas mãos da educação ruralista: o caso do Grupo Escolar Rural do Butantã em 1930. **Interface**, Botucatu, v. 14, n. 32, mar. 2010.
63. MURICY, Katia. O heroísmo do presente. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, n. 7, v. 1-2, p. 31-4, São Paulo, 1995.
64. NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação do campo e a teoria crítica em Gramsci. Cadernos de Pesquisa: **Pensamento Educacional**, v. 4, n. 8, p. 97-116, 2009.
65. OLIVEIRA, Everaldo Vanderlei de. **Um mestre da crítica**: Romantismo, Mito e Iluminismo em Walter Benjamin. 2009. 215 fl. Tese (Doutorado). Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.
66. OLIVEIRA, Maria Marly. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.
67. PASINI, Janete Maria. Artefatos da memória: cotidiano e vida local na lembrança dos moradores. In: IV ENCONTRO REGIONAL SUL DE HISTÓRIA ORAL - CULTURAS, ENTIDADES E MEMÓRIAS. ABHO / UFSC / UDESC / ANPUH/SC, nov. 2007. **Anais...** Florianópolis, SC, 2007.
68. PASSOS, João Décio. **Teogonias urbanas**: os pentecostais a passagem do rural ao urbano. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 4, p. 120-128, 2000.
69. PESSOA, Jadir de Moraes; CRUA, José Adelson da. Educação e desenvolvimento municipal em Goiás (Brasil). **Revista alasru nueva época**, Análisis Latinoamericano del Medio Rural, n. 6, 2011.
70. ROUANET, Sérgio Paulo. **Édipo e o anjo**: itinerários freudianos em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.
71. ROURE; Glacy Q. de. Infância, experiência, linguagem e brinquedo. 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANAPED. 17 a 20 out. 2010. **Anais...** Caxambu, MG, 2010.

72. RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 120 p.
73. RUIZ, João Álvaro. *Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos*. 4. ed. São paulo: Atlas, 1996.
74. SALES, Suze da Silva. Educação no campo: desafios para a implantação de uma política efetiva. In: NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. [org.] **Versos e reversos da educação: das políticas às pedagogias alternativas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010. p. 193-221.
75. SCHWARTZMAN, Simon; WROBEL, Vera. **Proposta de pesquisa piloto sobre educação no setor rural**. Fundação Getúlio Vargas, 1975. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/rural2.htm>>. Acesso em maio de 2012. [Documento de trabalho].
76. SELAIBE, Mara. De vítima a Testemunha. **Oralidades**, NEHO/ USP, v. 9, p. 17-27, 2011.
77. SELIGMANN-SILVA, Márcio. Grande Sertão: Veredas como gesto testemunhal e confessional. **Alea: Estudos Neolatinos**, v.11, n.1, p. 130-147, 2009.
78. _____. **História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
79. _____. **O local da diferença: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução**. São Paulo: Editora 34, 2005.
80. _____. Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio. [Org.] **História Memória Literatura: o testemunho na era das catástrofes**. Campinas, S. P.: Editora Unicamp, 2003. p. 59-88.
81. SILVA, Edson Batista; SILVA, Paula Junqueira; EMOS, Regina. Escola na cidade com alunos do campo: preparando para o campo ou para a cidade? In: II ENCONTRO DE EDUCAÇÃO PARA O CAMPESINATO DO MUNICÍPIO DE GOIÁS. UnU, GO. **Anais...** Goiás, jan. 2012.
82. SILVA, Fábio Dantas de S. **Pedagogia da Terra: um encontro de saberes**,

- vivências e práticas educativas. 2009. 165 fl. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador.
83. SILVEIRA, Zuleide. Educação profissional no Brasil: da industrialização ao século XXI. **Revista de Educação Pública**. v. 1, p. 1-50, 2006.
84. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000.
85. SOARES, Claudete Gomes. **Teologia da libertação no Brasil**: aspectos de uma crítica político-teológica a sociedade capitalista. 2000. 148 fl. Dissertação (Mestrado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas.
86. SOUZA CRUZ, Ricardo. **Walter Benjamin**: o valor da narração e o papel do justo. 2007. 132 fl. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. Salvador.
87. SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, v. 29, n.105, p. 1089-1111, Campinas, set./dez. De 2008.
88. SPOSATI, Aldaíza; CURIONI, Antonio; SILVA, Ivonete da; RIOS, Loana; NOZABIELLI, Sônia Regina. **Proteção social rural**. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Seguridade e Assistência Social, PUC-SP, maio, 2007.
89. TEMPLE, Giovana Carmo. Aufklärung e a crítica kantiana no pensamento de Foucault. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n. 14, p. 225-246, 2009.
90. VEIGA, Alfredo César. **Teologia da Libertação**: nascimento, expansão, recuo e sobrevivência da imagem do excluído dos anos 1970 à época atual. 2009. 297 fl. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário que resultou no relato da professora A:

1. Fale um pouco da sua formação: o que te influenciou na escolha da profissão; se era seu sonho de infância; quem teve importância — e como — nas suas escolhas.

Aprender a ser professor é um processo que vai muito além dos conhecimentos ditos técnicos e específicos com os quais entramos em contato na universidade, que só se aprende quando nos inserimos em uma cultura profissional através da entrada em um ambiente de trabalho. O que me influenciou na escolha profissional foi um sonho de infância. Cresci vendo minha mãe trabalhar em uma escola, mas comecei a tomar gosto pela profissão mesmo, quando iniciei como ajudante em aulas de evangelização com minhas vizinhas.

2. Como foi a sua educação, foi em escola rural? Fale sobre isso.

Pelo fato de ter sido criada em zona urbana sempre estudei em escola urbana.

3. Quais os seus maiores desafios durante sua formação?

Acho que um dos maiores desafios em minha formação foi conciliar teoria e a prática.

4. Como era ser professora em uma escola rural? Conte algumas experiências marcantes.

Ser professora de uma escola rural para mim era algo gratificante e ao mesmo tempo desafiadora, a começar pelo acesso que não era fácil, porém não impossível. As

caronas eram sempre necessárias em bem vindas e quase sempre eram no caminhão da própria prefeitura. O caminhão levava as professoras e ia pegando alguns alunos pela estrada até chegar a escola. Várias foram as experiências vividas, porém de trabalhar com sala multisseriada, essa sim, era bastante desafiadora e nova para mim. Fazer o planejamento das aulas sempre demandava tempo e criatividade, pois as aulas ministradas teriam que contemplar todas as séries ali presentes. Iniciei trabalhando com três séries juntas. O bom é que sempre éramos bem orientadas por excelentes coordenadoras da SME e fazíamos cursos de formação com trocas de experiências. O que me marcou muito nesse período foi a oportunidade de trabalhar com crianças simples e vivenciar momentos de aprendizagem com textos e materiais concretos de produzidos muitas vezes pelos próprios alunos.

5. Como foi a transição de escola rural para escola urbana de periferia?

Trabalhar na escola urbana de periferia foi uma transição bem grande na minha prática profissional, após quatro anos de escola rural. Os interesses e comportamentos demonstrados pelos alunos em alguns pontos eram bem diferentes.

6. Que diferença fez, na sua prática pedagógica, essa mudança de status — de escola rural para escola urbana de periferia?

Na minha prática houve algumas mudanças significativas, pois era outra realidade a transição de um trabalho com alunos oriundos de chácaras, sítios, fazendas para trabalhar com alunos que nunca vivenciaram essa realidade. Mas o que ajudou é que criança é sempre criança em qualquer lugar, e com o tempo ambos fomos nos adaptando.

7. E para os alunos, como foi isso? Quais diferenças puderam ser observadas?

Para os alunos isso ocorreu de forma tranquila, pois os em meus planejamentos sempre procuraram adaptar meus conteúdos e atividades de acordo com os interesses da turma e de suas faixas etária.

8. Como você se prepara — educação continuada, estudos, cursos etc. — para se adequar às mudanças?

A preparação sempre foi feita com formação continuada oferecida pela Rede Municipal, Cursos Especializados também oferecidos pela SME, Trocas de Experiências, muito planejamento e dedicação.

9. Como você percebe os efeitos dessa mudança para os outros docentes?

Acho que todos os docentes deveriam passar por realidades e experiências diferenciadas, como trabalhar em escola rural e urbana, assim conheceriam e experimentavam diferentes formas trabalho enriquecendo ainda mais sua práxis.

Anexo 2

Questionário que resultou no relato da professora B:

1. Fale um pouco da sua formação: o que te influenciou na escolha da profissão; se era seu sonho de infância; quem teve importância — e como — nas suas escolhas.

Eu nasci na Alemanha, em 1943... Sou filha de prisioneiros de guerra, meus pais eram poloneses. Vim para o Brasil com 6 anos, me alfabetizei na fazenda... Agente morava na fazenda, depois eu vim para nova vila... Minha família estava fugindo da guerra que acontecia lá na Europa.

Cresci em Goiânia casei, tive os filhos e depois da caçula voltei a estudar e fiz o magistério no Instituto de Educação... lá era a melhor escola para moças, todo mundo queria usar o uniforme... era uma saia azul com camisa branca... Fiz os três anos, mas depois fiz mais um... o que ensinava a alfabetizar... sempre queria ser professora, mas não pensei que iria trabalhar na zona rural... e ainda, por dezenove anos da minha vida.

Eu considero mais que uma pedagogia, era o curso seriado... foi de quatro anos... Foi em 1978, fiz o quarto ano de alfabetização... Aquele curso que saía de lá como alfabetizadora.

Em 1981 ingressei na secretaria municipal de educação... Sempre estudei em zona urbana... eu comecei a trabalhar no jardim América depois fui para o Novo Mundo, depois fui pra escola Aristóclides Teixeira... Essas escolas... todas as diretoras que me faziam o convite pra me levar na escola... em 1992 eu fui pra escola Santa Terezinha, fiquei como professora responsável a partir de 2009, quando eu era professora responsável pela escola no turno vespertino e lecionava no AJA (Educação de Adolescentes, jovens e adultos) no noturno.

Depois em 2010 a escola passou para tempo integral e eu fiquei só como professora responsável.

Em 1992 tinha uma faixa de 58 alunos... hoje, atualmente tem 63... a educação infantil

eu consegui já tem uns 3 anos, lá na região não tem creche... e tem o ciclo um que é a alfabetização, que é igual... igual ao primeiro ano... o segundo e o terceiro ano e o ciclo dois quarto, quinto e o sexto ano atual... o sexto ano que agente fala...

Na escola todo mundo se reunia... até as vacinas eram feitas lá... a votação quando tem a eleição... até hoje... tinha também as festas... todo mundo vinha, até o pessoal da vila rica... ficava cheio de gente... agora tá um pouco mudado... nós temos muita gente nova... tem alguns que estão indo pra lá por que agora... agora é de tempo integral... mas todo mundo da certo... as crianças se dão muito bem... os de lá com os que vão daqui... aqui... dos bairros... ou os das fazendas que são um pouco longe...

2. Como foi a sua educação, foi em escola rural? Fale sobre isso.

Não, eu estudei em Goiânia mesmo... fiz o magistério e fiz o quarto ano pra ser alfabetizadora. Sempre estudei na zona urbana.

3. Quais os seus maiores desafios durante sua formação?

Não senti nenhum desafio na prática mesmo... as crianças eram muito carentes... necessitadas, precisavam e precisam de muita ajuda... elas eram muito simples, até os pais... a maioria analfabetos e não se importam muito com estudos...

A escola... hoje é engraçado... alguns falam que ela é de zona rural... uns falam que é urbana por que passou para tempo integral... mas o povo é o mesmo... eu a considero ainda rural... lá tem muitas fazendas e chácaras... lá “num” tem comércio... num tem cinema... um shopping... supermercado muito pequeno e bar... tem um restaurante assim... para caminhoneiro... ela tá assim... transitória, entre o rural e o urbano...

De positivo para mim... eu achei que era bom porque as crianças da zona rural... elas “parecem” que tem mais obediência, mais educação... porque na zona urbana as crianças são muito rebeldes... lá as crianças são assim por que não tem assistência dos pais igual na zona rural.

4. Como era ser professora em uma escola rural? Conte algumas experiências marcantes.

Eu lembro das aulas... as perguntas das crianças... é ai que eu falo que não preocupo muito em seguir o planejamento... a gente faz... mas muitas vezes as crianças fazem perguntas que levam pra outros rumos... eu... no início perguntava a mim mesma... se deveria ignorar a pergunta e seguir o caderno de plano... ou se devia trabalhar com as dúvidas que apareciam... por que as crianças da zona rural... são mais simples... mas elas têm muito mais contato com a natureza... daí era cada pergunta... tem hora que eles sabiam muito mais que eu... esses negócios de planta pra remédio, como plantar e cuidar da horta... quantos dias leva o pintinho nascer... as crias de cachorro... tudo mesmo... e isso “num” vem livro do jeito que aparece na sala... no dia a dia... nem tem uma sequencia certa... só aparece o assunto... o assunto... por que... era sala multisseriada também né... lembra que era sempre duas turmas juntas... as crianças com alguma diferença de idade...

5. Como foi a transição de escola rural para escola urbana de periferia?5 - Como foi a transição de escola rural para escola urbana de periferia?

Como eu falei... a escola ainda não está nem lá...nem cá... pra mim ela não é urbana só porque passou pra tempo integral não... tá certo que tem aluno daqui da cidade indo pra lá de ônibus... mas tudo lá é de roça... o povo da comunidade... são as mesmas famílias que aumentaram por que os filhos foram casando... mas o povo é o mesmo... continuam fazendo polvilho pra vender... essas coisas...

6. Que diferença fez, na sua prática pedagógica, essa mudança de status — de escola rural para escola urbana de periferia?6 - Que diferença fez, na sua prática pedagógica, essa mudança de status — de escola rural para escola urbana de periferia?

As mudanças foram muito rápidas... pensaram até em fechar a escola... é até fecharam mesmo... por que atendia há poucos alunos... e quando foi eu...mandaram eu pegar todos os meus funcionários e mandar tudo a disposição pra secretaria eu fui modulada na creche... do Guanabara... e ai... eu voltei para a escola em janeiro... e apareceu... eles me falaram que tinha só dezesseis alunos e eu consegui provar que tinha...

Pergunta: Isso foi em 2000? 2008?

2009... eu consegui provar que tinha 37 alunos matriculados.

Pergunta: Eles falaram que tinham quantos?

Dezesseis... eu peguei as matrículas e levei pra secretaria, inclusive em janeiro eu fiz mais 10 matrículas... levei para secretaria. Fui chamada a atenção “o que que eu estava fazendo na escola?” (era época do recesso escolar)... eu falei...eu estava terminando o... trabalho de fim de ano eu tinha que fazer aqueles livros né... transferidos... aprovados... as notas... tudo, era eu quem fazia em janeiro e apareceu as matrículas e eu fiz as matrículas... acho que 10 ou 12 matrículas e eu fui chamada a atenção...eu falei: — Não enquanto aparecer pais eu faço matrículas.

Ai... eles conseguiram abrir a escola mais não me deram... só dois pedagogos...e eu falei com eles: só dois pedagogos?... não... primeiro eles falaram que eu ia ser a pedagoga, sem merendeira, sem porteiro servente, sem nada... que iam me dar só um professor de educação física . Eu falei: o professor de educação física entra pro ciclo um e eu vou pro ciclo dois, depois eu vou pro ciclo um e o professor de educação física vai pro ciclo dois... e depois do recreio... eu vou aonde? Qual a sala que eu vou? Queria que vocês me falassem...

Ai eu consegui dois pedagogos, e eu como merendeira por que não tinha merendeira, não tinha porteiro servente fiquei assim com a ajuda de alguns pais seis meses... Seis meses 2009... desse jeito... 2008 fechou e 2009 começou assim...

consegui provar que tinha...

Pergunta: E hoje, como é que está funcionando?

Esta funcionando tempo integral, educação infantil, ciclo um e ciclo dois... 63 alunos... tem aluno vindo do centro, de vila nova, Novo mundo por ser tempo integral... se tivesse o transporte era assim... oh!!! Eu arrumei o transporte escolar mais ta buscando nas fazendas...eu tenho o transporte escolar, eu consegui, busca nas fazendas...

Pergunta: Você ficou dezenove anos na escola?

foi... dezenove anos, doze anos como professora responsável...hoje eu estou com só 30 horas... e de licença por 15 meses porque nunca tirei licença prêmio... para secretaria agora eu não sirvo mais por que não tenho o curso superior... fizeram a eleição... tem outra diretora lá agora... e eu não pude fazer nada... me obrigaram a tirar essa licença porque eu já tenho o tempo de aposentar e já tenho 68 anos também... mas eu... ora, eu queria ficar até completar 70...

Mas eu fiz uma entrevista com uma menina que esta fazendo jornalismo... que é neta

do meu marido... filha da filha que ele arrumou fora do casamento,... e agente convive com eles... e eu aceito os meninos aqui, aceito os filhos deles aqui... tudo..., ela ta fazendo jornalismo e levou o pessoal da UFG, e fez uma reportagem... tá no e mail... lá, ela até passou prá mim, os meninos²¹... acho que pegam aí tirou retrato da escola, eu dando comida pros alunos, eu olhando os meninos nas carteiras... tem isso “tudim”, ela fez uma reportagem grande.

7. E para os alunos, como foi isso? Quais diferenças puderam ser observadas?

As crianças são as mesmas... menos alguns alunos que estão indo daqui da cidade, eles nem sabem que agora a escola ta sendo falada de escola urbana... até que eles repetem isso... falam sabe... mas não entendem mesmo... o que isso quer dizer e muito menos que diferença que faz...

8. Como você se prepara — educação continuada, estudos, cursos etc. — para se adequar às mudanças?

Eu fiz muitos cursos que a secretaria proporcionava... quando era só pros professores rurais das salas multisseriadas era melhor... agente encontrava todos os colegas e conversava... tinha problema parecidos... às vezes... né?... conversando uma colega dava uma ideia e ajudava... mas depois que começou a urbanizar... ai juntou tudo... misturou os professores da zona rural com os da zona urbana nos mesmos cursos... era meio cansativo... lá “num” dava nenhuma dica pras salas multisseriadas...

9. Como você percebe os efeitos dessa mudança para os outros docentes?

Muita gente desanimou e foi saindo... trocando de lugar... as escolas que eram 15 agora só são 4 oficialmente... também tem as escolas que mudaram da noite pro dia... igual a da Ana Maria... né... lá era fazenda numa semana... daí teve a invasão da fazenda São Domingos... e na outra semana a escola que tinha 48 alunos passou a ter 350... uma loucura mesmo...

Anexo 3

²¹ Familiares da professora que poderiam ter o arquivo gravado no computador da casa.

ENTREVISTA ABERTA À MÃE E AVÓ DE ALUNOS DA ESCOLA, PARTICIPACÃO DA PROFESSORA B

PEQUISADORA : Dona Helena eu gostaria de saber da senhora qual a lembrança que a Sra tem da escola na época que ela era rural?

MORADORA: Eu tenho boas lembranças, só boas lembranças.

PEQUISADORA : As quais por exemplo, o que acontecia na escola?

MORADORA: Acontecia varias atividades para os filhos

PEQUISADORA : Quantos filhos da Sra. Estudaram lá,?

MORADORA: 5

PEQUISADORA : 5 filhos. Eles foram alfabetizados?

MORADORA: Foram, Todos aqui nesta escola,.

PEQUISADORA : Todos eles aqui nesta escola?

MORADORA: Todos aqui nesta escola, agora tem meus netos também.

PEQUISADORA : Então a família continua aqui ?

MORADORA: Continua ... a família

PEQUISADORA : Tem diferença da escola assim, não da qualidade mais na forma de ser a escola da época zona rural da escola de hoje do tempo integral?

MORADORA: Agora está mais evoluído né

PEQUISADORA : A senhora esta achando que ficou melhor pra comunidade?

MORADORA: E melhor pra comunidade porque tem as mães que trabalha.

PEQUISADORA : Porque?

MORADORA: Porque tem aonde deixar as crianças

PEQUISADORA : O que a escola oferece hoje COMO TEMPO INTEGRAL?

MORADORA: Oferece tudo

PEQUISADORA : Tem alimentação?

MORADORA: Tem alimentação, tem lazer, meus netinhos agora estão fazendo natação.

PEQUISADORA : É mesmo. Como eles estão indo fazer essa natação?

MORADORA: Tem um ônibus que leva , é trás de volta

PEQUISADORA : Esse ônibus é a prefeitura que manda?

MORADORA: É ne Cida, é a prefeitura que manda?

CIDA : É a prefeitura que manda.

MORADORA: É duas vezes por semana

PEQUISADORA : Deixa eu perguntar pra Sra. A escola continua multisseriada

MORADORA: É multisseriada. Ela é rural... mesmo que agora “ta” mais evoluído... continua rural por que aqui não mudou.”.

CIDA :Não , não separou, continua o 3, 4 e 1, 2. Me parece que se separou só o primeiro ano , porque ela pegou uma sala onde era o almoxarifado edesocupou e levou o terceiro ano pra lá que corresponde hoje o segundo ano, e deixou o primeiro e o segundo lá.

PEQUISADORA : Você pode interferir viu professora .Deixa eu entender, a escola continua multisseriada porque não tem sala de aula para dividir os alunos .

CIDA : Não tem.

PEQUISADORA : Porem ela já tem alunos suficiente para dividir as salas?

CIDA :A sala do ciclo um, dois, e três , tem 27 alunos.

PEQUISADORA : Se dividir não da uma sala!

CIDA : Se dividir não da 2 salas

PEQUISADORA : Seriam 3 salas no caso?

CIDA : É seria

PEQUISADORA : Elas teriam que permanecer juntas? Porque a quantidade de alunos não seriam suficiente.

CIDA : Os moradores daqui não da pra fazer

PEQUISADORA : O que acontecia na escola, além das aulas, tinha assim votação, vacina?

CIDA : Tem votação, vacina, ate hoje tem.

PEQUISADORA : Festa da comunidade tem também?

CIDA : Tem festa junina, dia das crianças, dia das mães, dia dos pais.

PEQUISADORA : Vem gente só desta comunidade ou vem gente de outra comunidade também?

CIDA : Não só desta comunidade, as vezes vem também parentes

PEQUISADORA : Essa comunidade na década de 90 eu me recordo, faziam muita farinha, pra vender eram uma das coisas que eles faziam

CIDA : Fazem ate hoje, polvilho farinha.

PEQUISADORA : Então as mesmas famílias a diferença foi porque cresceram?

CIDA : Os grandes vão pra Goiânia e ficam os netos

PEQUISADORA : A Sra. Tem quantos lá hoje

HELENA : Dois netinhos.

PEQUISADORA : Dois netinhos?

HELENA : Meus filhos não estudam mais lá, moram em Goiânia estão todos casados, só os dois netinhos mesmo.

PEQUISADORA : Dona HELENA na sua visão esta escola aqui é uma escola urbana ou rural?No ponto de vista da Sra.?

HELENA : Urbana é aquela escola da cidade, lá na vila nova tem aquela escolaJetulinoAceab

PEQUISADORA : Qualquer escola dentro de Goiânia é urbana

HELENA : É urbana... E essa aqui...?

CIDA : Tem dois filhos meus que estudaram lá nesta escola GetulinoAceab

BARBARA : Lá eles não tinha sala multisseriada, ou tinham?

CIDA : Não

PROFESSORA B: No sétimo ano fazia o sexto ano e o nono ano era o oitavo ano.

PEQUISADORA : A prefeitura de Goiânia considera que a escola é urbana. Conversando com a professora Barbara ela acha que esta escola é rural. Porque aqui não tem farmácia, não tem supermercado grande. A característica é de uma escola rural

PEQUISADORA : A Sra. Acha que essa escola é urbana ou rural?

HELENA : É rural

PROFESSORA B: Eu também acho que é rural... Me falaram que esta escola é urbana, mais não mudou nada.

PERGUNTA :Aqui hoje é um bairro ? Como se chama?

PROFESSORA B: Chácara bom retiro.

PEQUISADORA : Chácara Bom Retiro, eu pensava que aqui tinha alguma coisa haver com Santa Terezinha

PROFESSORA B: Teve um Sr. Que quando ele chegou aqui fazia muita

farinha... ele carregava farinha no lombo dos burros, ele quem colocou esse nome aqui, Chácara Bom Retiro.

PEQUISADORA : É quem colocou esse nome na escola. De Santa Terezinha?

PROFESSORA B: Uma antiga moradora trouxe uma santa lá de Porto Alegre. Inclusive eu a levei pra mimera um quadro azulzinho, porque quem esta ai é espírita e não gosta muito de santo.

PEQUISADORA : É, ela não gosta não?

PROFESSORA B: Ai, quando o prefeito Iris Rezende fez a escola ela pediu pra colocar o nome de Santa Terezinha. Ela foi uma das primeiras pioneiras, inclusive eu queria lutar para fazer uma creche com nome dela, creche vovó Joana. Quando eu procurei a família, a família não quis me ajudar.

PEQUISADORA : Ela foi uma das primeiras pioneiras daqui?

PROFESSORA B: As primeiras pioneiras aqui foi ela

CIDA: E ai tem mais?

PEQUISADORA : Eu acho que é só isso mesmo, só pra completar aqui as informações. E agora o que você acha da escola tempo integral?

HELENA : O ensino esta bom. É que a escola de tempo integral tem muita diversão.

PROFESSORA B: E agora o que a Sra. Acha de ter fechado a escola?

HELENA : Nossa Senhora uai, não podia não.

PEQUISADORA : Barbara foi 2008 e 2009?

PROFESSORA B: Foi final 2008 e inicio de 2009... O problema da escola de ser da zona rural eu acho que tem muito intervenção aqui na escola, de gente que não ajuda em nada e só quer atrapalhar, foi levado para secretaria que aqui só tinha 16 alunos

PEQUISADORA : Na época de 2005?

PROFESSORA B: Na época que era seriado que tinha 3 salas, ai me chamaram na secretaria e me falaram assim, reúne os pais de alunos que a escola vai fechar.

Anexo 4

FOTOS

A escola entre os anos 90 até 2007.

Fotos do arquivo pessoal das professoras.





A escola em Junho de 2012. Fotos da autora.







Anexo 5

**Cópia de correspondência eletrônica mantida com a
Organização Jaime Câmara**


Oi simone Sair A nova versão do Yahoo! Mail Ajuda Yahoo! Mail

YAHOO! MAIL BRASIL Classic

Buscar BUSCAR M

Email **Contatos** Agenda Bloco de notas [Quais as novidades?](#) [Email por celular](#)

Verificar email **Novo** Busca de email Última visita de V

 Só falta um amor? [Marcar como não lida](#)

[anterior](#) | [próxima](#) | [Voltar para as mensagens](#)

Apagar Responder Encaminhar Spam Mover...

RES: RES: acesso a arquivos antigos - URGENTE Terça-feira, 10 de Julho de 2012

"Maria de Jesus Martins Barbosa" <maria.barbosa@ojc.com.br>
"simone peres" <simoneperes2@yahoo.com.br>

Boa tarde Simone!

Infelizmente a lâmpada do microfilme queimou na sexta-feira à tarde .
Os agendamentos estão suspensos até que a área técnica de empresa consiga adquirir a lâmpada específica para esse aparelho.
Por favor ligue a partir da semana que vem para verificar se já é possível agendar.

Att,
Maria de Jesus
CEDOC

De: simone peres [mailto:simoneperes2@yahoo.com.br]
Enviada em: terça-feira, 10 de julho de 2012 17:14
Para: Maria de Jesus Martins Barbosa
Assunto: Re: RES: acesso a arquivos antigos - URGENTE

Boa tarde,

Conforme agendado estive hoje na Organização Jaime Câmara para acessar os arquivos via microfilme, entretanto isso não esclarecimento sobre o que aconteceu.

Solicito ainda novo agendamento para acessar os arquivos anteriormente citados.

Grata,
Pr.f^a Simone Regina Peres

--- Em qui, 28/6/12, Maria de Jesus Martins Barbosa <maria.barbosa@ojc.com.br> escreveu:

De: Maria de Jesus Martins Barbosa <maria.barbosa@ojc.com.br>
Assunto: RES: acesso a arquivos antigos - URGENTE
Para: "simone peres" <simoneperes2@yahoo.com.br>
Data: Quinta-feira, 28 de Junho de 2012, 15:45

Boa tarde Simone!

Em relação ao CEDOC, como já explicado por telefone, no momento só temos este período (década de 90) em microfilme, ou seja, não temos este jornal digitalizado e neste caso só é possível a pesquisa na leitura de microfilme (somente leitura). Para tanto é necessário fazer um agendamento já em 2012.

Att,
Maria de Jesus
Coordenadora CEDOC
maria.barbosa@ojc.com.br
(62) 3250-1012

De: simone peres [mailto:simoneperes2@yahoo.com.br]
Enviada em: quinta-feira, 28 de junho de 2012 15:04
Para: CEDOC - OJC
Assunto: acesso a arquivos antigos - URGENTE

Boa tarde,

Através deste projeto eram destinados semanalmente exemplares dos Suplementos Almanaque e Jornal do Campo ao município.

Necessito da cópia dessas matérias, bem como da cópia do Projeto, que foi elaborado por mim, representando a DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA e entregue ao Depto Comercial, na época, ao sr. CAIRO ROBERTO.

Aguardo contato.

GRATA.

Profª Simone Regina Peres

Esta mensagem pode conter informação confidencial e/ou privilegiada. Se você não for o destinatário ou a pessoa autorizada a receber esta mensagem as informações nela contidas ou tomar qualquer ação baseada nessas informações. Se você recebeu esta mensagem por engano, por favor avise imediatamente e em seguida apague-o. Agradecemos sua cooperação.

This message may contain confidential and/or privileged information. If you are not the addressee or authorized to receive this for the addressee, you action based on this message or any information herein if you have received this message in error, please advise the sender immediately by reply e-mail. Your cooperation.

Apagar Responder Encaminhar Spam Mover...

[anterior](#) | [próxima](#) | [Voltar para as mensagens](#)

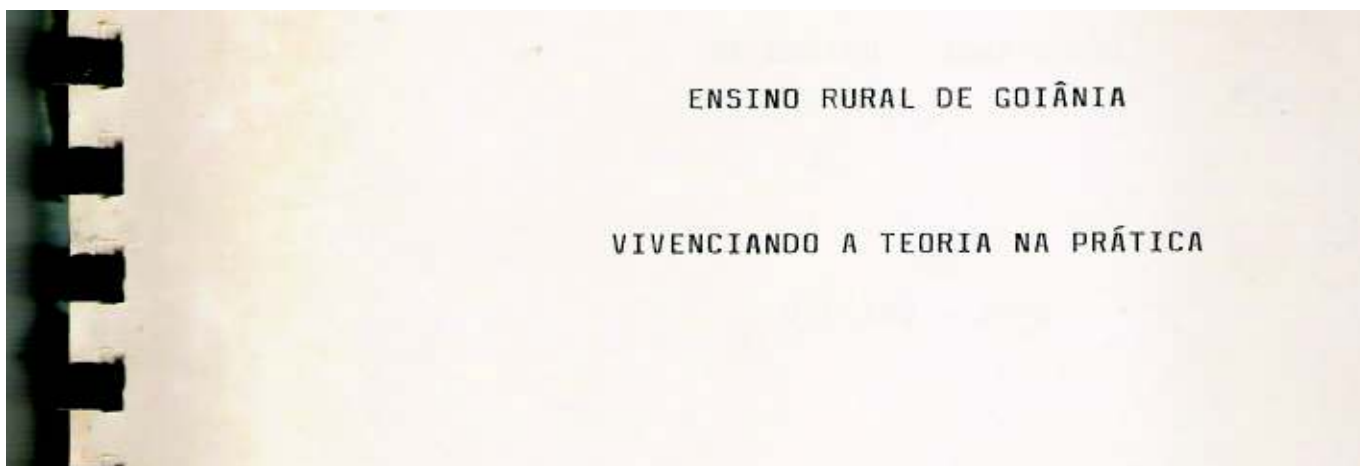
Selecionar a codificação da mensagem

Verificar email Novo

Busca de email

Anexo 6

Cópia de Documento produzido por professores rurais, em curso de capacitação e atualização profissional, na década de 1990



SEMINÁRIO DE EDUCADORES DE
1ª FASE DA REDE MUNICIPAL

PREFEITO

PROF. DARCI ACCORSI

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

PROFª MINDÊ BADAUY

COORDENADORIA DE ENSINO

JERÔNIMA ANA DE JESUS

CHEFE DO NÚCLEO DE ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO

ANTÔNIA ETERNA LEMES

GRUPO ESPECIAL DE POLÍTICA EDUCACIONAL

MARIA HELENA CAFÉ

COORDENADORAS DE ENSINO RURAL

COORDENADORAS:

Maria das Graças Pereira Ribeiro
Simone Regina Péres de Oliveira

ELABORADORES (AS)

Janete Maria vieira - Escola Municipal Arão Fernandes
Benedita Alves de Moura - Escola Municipal Arão Fernandes
Sônia Regina Gomes de Faria - Escola Municipal Arão Fernandes
Deuslene Maria vital - Escola Municipal Caminho Suave
Durcelini S. Crosara - Escola Municipal Fazenda Embira
Glória A. D. de Matos - Escola Municipal Fazenda Embira
Joselina P. de Castro - Escola Municipal Fazenda Embira
Marta Mateus Tinoco - Escola Municipal Fazenda Embira
Neide Xavier Avelar - Escola Municipal Fazenda Embira
Sélia Regina Giroto - Escola Municipal Fazenda Embira
Maria de Lourdes Lemos - Escola Municipal Fazenda Embira
Irene Stival Silva - Escola Municipal Fazenda Embira
Emília B.S. Junqueira - Escola Municipal Fazenda Embira
Dinalva Mitrovich - Escola Municipal GO-04
Rita F. Guerra - Escola Municipal GO-04
Ana Maria R. da Silva - Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida
Ana Cristina da Silva - Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida
Irani D. Silva - Escola Municipal Nossa Srª Perpétuo Socorro
Juraci D. Oliveira - Escola Municipal Nossa Srª Perpétuo Socorro
Milcimar Viana de Andrade - Escola Municipal Pedro Costa Neto
Maria de Lourdes Tomaz - Escola Municipal Pedro Costa Neto
José dos Santos - Escola Municipal João Dias
Josefa A. Campos - Escola Municipal Stª Rita de Cássia
Abnir Gonzaga - Escola Municipal Stª Rita de Cássia
Maria Divina F. Tonelina - Escola Municipal Stª Rita de Cássia
Maria de Lourdes Salomão - Escola Municipal Stª Rita de Cássia
Maria Régia M. Benardes - Escola Municipal Stª Rita de Cássia
Emília Batista da Silva - Escola Municipal Stª Rita de Cássia
Dalva A.A. Maia - Escola Municipal Stª Antônio
Elisa Graziani - Escola Municipal Stª Antônio

Irène Stival Silva - Escola Municipal Fazenda Embira
Emília B.S. Junqueira - Escola Municipal Fazenda Embira
Dinalva Mitrovich - Escola Municipal GO-04
Rita F. Guerra - Escola Municipal GO-04
Ana Maria R. da Silva - Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida
Ana Cristina da Silva - Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida
Irani D. Silva - Escola Municipal Nossa Srª Perpétuo Socorro
Juraci D. Oliveira - Escola Municipal Nossa Srª Perpétuo Socorro
Milcimar Viana de Andrade - Escola Municipal Pedro Costa Neto
Maria de Lourdes Tomaz - Escola Municipal Pedro Costa Neto
José dos Santos - Escola Municipal João Dias
Josefa A. Campos - Escola Municipal Stª Rita de Cássia
Abnir Gonzaga - Escola Municipal Stª Rita de Cássia
Maria Divina F. Tonelina - Escola Municipal Stª Rita de Cássia
Maria de Lourdes Salomão - Escola Municipal Stª Rita de Cássia
Maria Régia M. Benardes - Escola Municipal Stª Rita de Cássia
Emília Batista da Silva - Escola Municipal Stª Rita de Cássia
Dalva A.A. Maia - Escola Municipal Stª Antônio
Elisa Graziani - Escola Municipal Stª Antônio
Pedro Ivo - Escola Municipal Stª Antônio
Bendita Mendonça - Escola Municipal Vau das Pombas
Nanci Passos - Escola Municipal Vau das Pombas

I N T R O D U Ç Ã O

Visando subsidiar o trabalho do professor na sala multisseriada, foi realizado nos dias 18 a 29/01/93 o curso "Uma prática diferente para a sala multissereada", com a duração de 40 horas, ministrado por esta Equipe.

Tomando por base a realidade das Escolas Municipais Rurais e as solicitações, feitas por seus professores foram feitas considerações sobre: Aula Integrada - Aluno-Meio, com enfoque nas Relações Teoria - Técnica - Prática e Registro - Análise - Produção.

Foram registradas as elaborações de aulas integradas, em papel pardo, bem como as produções de Literatura Infantil e a construção do jornal: "Gazeta Rural", voltado para os temas discutidos no curso.

Esse momento prático foi muito rico, pois possibilitou a interação dos professores no processo de busca e troca de conhecimentos, valores e experiências.

Em consequência desse trabalho e das solicitações dos professores da Zona Rural, reunimos nesta coletânea, parte da produção dos Professores Rurais do Município de Goiânia.

Conscientes da dedicação e do interesse desses Professores, temos a certeza que esta será de grande utilidade ao Ensino Rural no decorrer do ano letivo.

Maria das Graças Pereira
MARIA DAS GRAÇAS PEREIRA RIBEIRO

Simone Regina Peres de Oliveira
SIMONE REGINA PERES DE OLIVEIRA