UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA
TRABALHO DE CONCLUSAO DE CURSO - TCC

JOSIANE RAPÔSO DE ANDRADE

MEMÓRIA E HISTÓRIA DAS PROFESSORAS DA COMUNIDADE RURAL DE OLHO D'ÁGUA 1987 A 2009

CAMPINA GRANDE – PB

2010

JOSIANE RAPÔSO DE ANDRADE

MEMÓRIA E HISTÓRIA DAS PROFESSORAS DA COMUNIDADE RURAL DE OLHO D'ÁGUA 1987 A 2009

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à banca examinadora do Curso de Licenciatura em História, exigência para obtenção do título de Licenciatura em História.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão

CAMPINA GRANDE – PB

2010

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

A553m Andrade, Josiane Rapôso de.
Memória e História das professoras da comunidade rural de Olho D' Água 1987 a 2009 [manuscrito] / Josiane Raposo de Andrade. – 2010.
55 f. : il.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2010.

"Orientação: Profa. Dra Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Departamento de História e Geografia".

1. Formação Docente. 2. Memória. 3. Oralidade. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

JOSIANE RAPÔSO DE ANDRADE

MEMÓRIA E HISTÓRIA DAS PROFESSORAS DA COMUNIDADE RURAL DE OLHO D'ÁGUA 1987 A 2009

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em História.

APROVADA EM: 15/12/2010.

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo
Orientadora

Profa. Msc. Maria Gudmar dos Santos
Examinadora

Profa. Msc. Maria Giseuda Limeira
Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico o presente trabalho aos meus pais, João e Luzinete, ao meu irmão Jocélio, ao meu noivo Daniel que sempre me apoiaram, foram companheiros de todas as horas e o meu alicerce. Dedico também a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus razão de nossa existência, que nos abençoa a cada dia, nos dando força para seguir em frente. A Ele toda honra e toda glória.

Aos meus pais que sempre acreditaram em mim e, apesar das circunstâncias mostrarem o contrário, mantiveram a fé.

Ao meu irmão por sempre me ajudar, incentivar nos momentos de dificuldades.

A Daniel, meu amor, que tem sido nesses anos que estamos juntos, um porto seguro. Agradeço a você meu amor por todo amor e companheirismo dedicado a mim.

As professoras Maria Lúcia de Albuquerque Raposo, Adriana Raposo da Silva e Gitana Borborema, por terem me concedido as entrevistas, obrigada, pois sem vocês este trabalho não seria possível.

A minha amiga Suênia que compartilhou comigo momentos difíceis neste período de conclusão de curso.

À Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão, minha orientadora, pelo apoio, paciência, credibilidade e compreensão que me proporcionou.

À Profa. Msc. Maria Gudmar dos Santos e a Profa. Msc. Maria Giseuda Limeira, por terem aceitado participar como examinadoras do nosso trabalho

A Todos os professores/as do Departamento de História que contribuíram para a minha formação acadêmica.

A todos que contribuíram direta e indiretamente na realização deste trabalho.

Se queremos progredir, não devemos repetir a história, mas fazer uma história nova.

Mahatma Gandhi

O presente trabalho procura mostrar de que modo a história e memória de vida de professoras da comunidade Olho D'Água – CG contribuem para a história da educação rural em Campina Grande. É uma reflexão sobre a vida de professoras do Grupo Escolar Izaias José Raposo a partir de suas memórias docentes; Busca entender o cotidiano da vida de professora de escolar rurais que atuaram e atuam nos anos iniciais; discute a formação docente no contexto da história da educação e verifica-se a prática docente das professoras que lecionaram e lecionam na escola rural da comunidade Olho D'Água. Utiliza como método na pesquisa a história oral de vida, com entrevista semi-estruturada, que resultou em um material valioso para o trabalho, tendo em vista que sem estas entrevistas essa pesquisa não seria possível. Este trabalho traz contribuição para a História da Educação, estudos de Gênero e Memória.

Palavras-chave: Formação de Professor. Gênero. Memória.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....9

2. REFLEXÕES SOBRE A MEMÓRIA E HISTÓRIA DE PROFESSORAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO 14

2.1 DIÁLOGOS COM A MEMÓRIA DE MULHERES EDUCADORAS 14

2.2 SOBRE MEMÓRIA E HISTÓRIAS: MULHERES PROFESSORAS EM COMUNIDADE RURAL 20

2.3 PRESCRUTANDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO 28

3 HISTÓRIAS DE VIDA QUE SE ENTRELAÇAM: COTIDIANO E MEMÓRIA DE PROFESSORAS DA COMUNIDADE RURAL DE OLHO D'ÁGUA. PB 35

3.1 A COMUNIDADE DE OLHO D'ÁGUA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E A HISTÓRIA DA COMUNIDADE 35

3.1.1 Olho D'água e suas histórias 37

3.2 MEMÓRIA DE PROFESSORAS NO GRUPO ESCLAR IZAIAS JOSÉ RAPOSO. 45

CONSIDERAÇÕES FINAIS 51

REFERÊNCIAS 53

1. INTRODUÇÃO

Pensar na Memória e História das Professoras da comunidade rural de Olho D'água incorporando o cotidiano como tempo\espaço, é parte do desafio contemporâneo de projetar a escola como um lócus de preservação e socialização de marcas históricas como espaço de recriação da memória local e afirmar a prática educativa, como um espaço plural de memória e narração.

O texto tem como proposta tomar a categoria de memória como elemento articulador de história de vida que ao ressignificar o cotidiano das professoras, reinventam as relações escola-comunidade e nos possibilita estabelecer novos modos de sociabilidade e novas formas de criatividade social.

Num tempo em que, o isolamento e o silenciamento das experiências, nos fazem perder nossa memória coletiva, relembrar e compartilhar memórias é uma forma de não cair no esquecimento que o tempo apressado da vida social nos impõe. O encontro com o outro pode acabar com o apagamento da memória coletiva.

Na vida cotidiana circula uma diversidade de significações, valores e interesses que concebe formas afirmativas de emancipação. Privilegiar o cotidiano da escola e em especial neste trabalho a memória e a história das professoras como um compartilhar das memórias cotidianas de vida e trabalho, práticas de uma construção de conhecimento.

Falar sobre a história de vida das professoras do Grupo Escolar Izaias José Raposo é chamar a atenção para a pessoa da professora rural e o seu papel como colaboradora na formação da memória local. Assim, o processo de formação é um processo do coletivo, de uma trajetória inteira de vida, contínua, que se manifestam em mudanças, experiências, trocas e movimentos, que se fazem com a própria vida.

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a vida das professoras da escola rural da comunidade Olho D'água a partir de suas memórias docentes, neste entrelaço procuraremos entender o cotidiano da vida de professoras de escolas rurais que atuaram nos anos iniciais, discutir ainda sobre a formação docente no contexto da história da educação e verificar a pratica docente das professoras que atuaram e atuam em escola rural da comunidade.

A atenção é dirigida para a inter-relação entre educação e sociedade. Neste contexto, a escola incorpora o papel de transformação do sistema de produção. Em

decorrência, muitas teorias e práticas passam a caracterizar essa mudança de eixo, de uma visão unilateral para uma diversidade de concepções e a valorização da experiência de vida dos sujeitos no processo. O docente aparece como agente portador de um saber plural, fundado na práxis. Como bem ilustra Nóvoa (2009, p 06), “o professor é a pessoa e que a pessoa é o professor”.

A escolha por esse tema se dá pela percepção do esquecimento que a sociedade tem da realidade rural, na qual se tem em mente que a escola rural é algo que não funciona, que há um distanciamento do professor das questões mais amplas relacionadas à área da educação. A opção por esse tema se dá por percebermos a significante importância da professora na comunidade rural, e que os resgates de suas memórias docentes trazem a público experiências e fatos que são de grande importância para a história da comunidade, a ação pedagógica na comunidade rural se constitui muitas vezes na única oportunidade que as crianças moradoras de comunidade rural tem de ter acesso a educação.

A escolha deste tema tem também um cunho pessoal, haja vista que uma das pesquisadoras deste trabalho é moradora desta comunidade rural e estudou na antiga alfabetização até a quarta série (correspondente hoje ao 1º e 5º ano do ensino fundamental) nesta escola rural, que possui um ensino de regime multisseriado, o que desperta a atenção para o trabalho do profissional docente que sozinho tem que ao mesmo tempo dar conta de várias turmas em uma mesma sala.

Podemos perceber que esse tipo de ensino (multisseriado) exige que a professora tenha muitas habilidades, e faz com que ela adquira inúmeras experiências com a comunidade, que por ser pequena a professora adquire um conhecimento profundo da comunidade devido o contato próximo com os alunos.

Do ponto de vista acadêmico essa pesquisa vem contribuir para a História da Educação, pois é um trabalho que através das memórias docentes de mulheres professoras na comunidade rural de Olho D’água, poderá servir de inspiração para pesquisas futuras, e faz um enlace entre História e História da Educação.

A história e a memória de vida de professoras da comunidade Olho D’água contribuem para a história da educação rural em Campina Grande, pois faz um resgate da história educacional da comunidade e traz a tona as especificidades e dificuldades encontradas na escola rural, apontando que ainda funciona na escola um regime de ensino que de certa forma está ultrapassado, pois no sistema

multiserado há um déficit muito grande, principalmente devido ao amontoamento de turmas em uma única sala de aula.

É uma pesquisa sobre uma das várias escolas rurais da cidade de Campina Grande, mais que traz um reflexo da realidade da educação rural do município. Pode possibilitar que se ponha o tema em debate e que se procure buscar alternativas para melhorar a qualidade da educação oferecida às comunidades rurais.

Para dar suporte ao trabalho utilizamos como referenciais teóricos: Halbwachs (2006) utilizando o conceito de memória, Memória coletiva e Individual; Certeau com o conceito de cotidiano, estratégia e tática; para discutir a formação de professores nos embasamos em Antonio Nóvoa (2009), Tais Nivea Fonseca (2008), Paula Perin Vicentini (2009); para a discussão sobre mulheres utilizamos Michele Perrot (2007).

Como metodologia utilizamos a história oral de vida, tendo como técnica a entrevista semi-estruturada, foi gravada a voz das professoras que ao serem questionadas narraram suas memórias. A História Oral identifica o processo histórico em sua dinâmica e desta maneira inverte o principio operacional que, sempre, parte do presente/imediato para o passado/remoto. Esta subversão qualifica a experiência que por sua vez é captada por trabalhos com a memória e com a identidade. Memória e identidade, pois, tornam-se bases essenciais para a definição de História Oral.

Os objetos biográficos também são muito importantes para a construção das narrativas dos indivíduos. A arte verbal é uma manifestação que apresenta uma integração da tradição e que usa a linguagem de uma forma especial, privilegiando suas dimensões social e cultural. É uma analise das narrativas orais observadas em seu contexto social. Deve se identificar os eventos e como eles são narrados, percebendo a relação entre a história contada e o evento.

A construção narrativa mostra informações da memória individual e da memória coletiva. A memória individual adquire sentido em história oral quando insere-se no conjunto social de outras memórias. Sendo suporte da história oral, as memórias são delineadas na imaginação e consolidadas na representação verbal, assim, não procede criticas à subjetividade das narrativas em detrimento a documentos escritos, pois o que são documentos escritos senão narrativas do seu autor. É a valorização do narrador que traz a tona suas memórias, mas não se deve esquecer as particularidades únicas de cada sujeito e de suas histórias. Assim

apoiado na particularidade a narrativa pode nos revelar muito sobre a vida do individuo.

A História Oral não busca as “verdades”, em História Oral não existe “mentira” no sentido moral do termo. Toda mentira decorre de intenções a serem compreendidas Por isso, um dos grandes desafios do pesquisador é buscar menos a verdade absoluta, priorizando o narrar fortemente marcado pela experiência pessoal. Conforme atesta Meihy,

> Toda narrativa é sempre e inevitavelmente construção, elaboração, seleção de fatos e impressões. Portanto, como discurso em eterna elaboração, a narrativa para a história oral é uma versão dos fatos, e não os fatos em si (MEIHY, 2005, p. 56-7).

Analisando a versão do narrador, a história oral de vida pode revelar ou ocultar situações, casos e sujeitos. O pesquisador não deve falar muito, mas quando necessário falar sempre de forma estimuladora, nunca confrontando o narrador. Objetos biográficos são edificações do mundo material sobre os quais são gravadas experiências de vida do seu detentor, o objeto biográfico amarra memórias que estimulam as narrativas e representações do narrador.

O estudo dos objetos biográficos enquanto catalisadores das performances narrativas desenvolvidas no tempo presente apontam novos horizontes para a produção de histórias de vida resultantes de encontros entre narradores e pesquisadores.

> Em nosso entender, a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevistas e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho – funcionando como ponte entre teoria e prática (FERREIRA; AMADO, 2001,p.16.).

A história oral de vida proporciona a “produção de uma nova documentação”, onde se tem a oportunidade de agregar à literatura a versão que pessoas têm dos acontecimentos, sejam eles pequenos ou grandes. Possibilita também um diálogo entre narrador/pesquisador, onde é possível alcançar um ponto em que ambos possam, compartilhar algo novo, que se apresenta pela primeira vez ao pesquisador e re-apresenta ao narrador, através de sua memória.

Nos capítulos seguintes fazemos uma reflexão sobre a memória e a história de mulheres educadoras no cotidiano da educação, e da educação rural. Para tanto discutimos conceitos indispensáveis para a realização deste trabalho como é o caso dos conceitos de História Cultural, Gênero, Memória, História da Educação,

Formação Docente, discutindo as memórias das professoras que atuaram e atuam na comunidade rural Olho D'água. Faremos também um resgate da história da comunidade, seus antecedentes históricos e a história do Grupo Escolar Izaias José Raposo, utilizamos também o conceito de cotidiano. Utilizamos em todo o trabalho citações das narrativas das professoras, entrevistadas sobre as suas memórias docentes.

Este trabalho está organizado em uma introdução e dois capítulos. No segundo capítulo, intitulado *Reflexões Sobre a Memória de Professoras no Cotidiano da Educação,* abordamos a memória das professoras rurais da comunidade de Olho D'Água, e para isso verificaremos a formação docente destas professoras no contexto da educação, discutindo conceitos como História Cultural, Gênero, Memória, História da Educação e Formação Docente. No terceiro capítulo cujo título é *Histórias de Vida que se Entrelaçam: Cotidiano e Memória de Professoras da Comunidade Rural de Olho D'Água – PB refletimos* sobre o cotidiano da comunidade, seus antecedentes históricos e a história da comunidade, e da memória de professoras no Grupo Escolar Izaias José Raposo, discutiremos conceitos como cotidiano, estratégia, tática, memória.

2. REFLEXÕES SOBRE A MEMÓRIA E HISTÓRIA DE PROFESSORAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO

Neste capitulo temos como objetivo dialogar com as professoras sobre as suas histórias de vida, buscando através de suas memórias docentes refletir sobre a vida de professora na escola rural da comunidade de Olho D'Água.

Para isto buscaremos compreender como no contexto da História Cultural pode-se estudar memória de professoras rurais.

Para isto utilizaremos os conceitos de Historia Cultural, gênero, História da Educação e memória. Consideramos ainda as falas das professoras entrevistadas, e observaremos fatos que mostram o cotidiano da comunidade, como também sua formação docente.

2.1 DIÁLOGOS COM A MEMÓRIA DE MULHERES EDUCADORAS

Nos anos de 1960 e 1970 a história passou por um momento de crise e de questionamentos, sendo criticada em seus objetos e seus métodos considerados mal fundados em relação às novas exigências teóricas. Tais críticas partiam especialmente da lingüística, da sociologia ou da etnologia, disciplinas que foram institucionalizadas recentemente e que tinham expressividade no campo intelectual e com isso as mudanças de paradigmas tornavam-se perceptíveis.

Como respostas a esses questionamentos e críticas, os historiadores lançaram mão de frentes abertas por outras disciplinas, fizeram emergir novos objetos de estudos para a história: as atitudes diante da vida e da morte; os ritos; as crenças e dos hábitos. Constituindo assim novos territórios para os historiadores através de anexação de territórios dos outros, como etnólogos e sociólogos.

Esse novo campo de pesquisa foi designado sob o termo de história das mentalidades. A estes novos objetos de estudo podiam ser experimentados tratamentos inéditos, extraídos do campo da lingüística, da sociologia e antropologia, porém

> Essa captação (dos territórios, das técnicas, das marcas de cientificidade) só podia ser plenamente aproveitada com a condição de que não abandonasse nada do que fundava a força da disciplina, dada pelo tratamento quantitativo de fontes maciças e seriais (registros paroquiais, tabelas semanais de preços, certidões de tabelionato, etc.). Em suas formas majoritárias a história das mentalidades construiu-se, pois aplicando a novos objetos os princípios de inteligibilidade previamente testados na história das economias e das sociedades (CHARTIER, 2002, p. 63).

Assim, fazendo articulações com as disciplinas vizinhas a história estabelece uma legitimidade científica renovada.

Dessa maneira a história cultural objetiva “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler (CHARTIER,1988.p16\17)”; isto nos leva a reflexão de que a percepção e apropriação do real podem variar de acordo com o lugar de quem apreende o real.

As representações do mundo social são determinadas pelos interesses de quem as forjam, por isso é necessário observar o lugar de quem utiliza os discursos, pois os discursos não são neutros, produzem estratégias e práticas. Percebendo que os discursos não são neutros podemos dizer que as identidades pensadas a partir dos atos discursivos são fluidas e construídas e que portanto ao se pensar sobre identidades sociais, Chartier nos chama atenção de que:

> A construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de força entre as representações impostas por aqueles que tem poder de classificar e de nomear - é a definição, submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma; a outra que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito concedido á representação, que cada grupo faz de si mesmo, portanto, à sua capacidade de fazer com que se reconheça sua existência a partir de uma exibição de unidade (CHARTIER, 2002, p. 73)

Com a Nova História e a abertura do leque de temas e das fontes históricas, ocorreu uma interdisciplinaridade, onde aumentou os contatos entre historiadores, geógrafos, antropólogos, sociólogos, críticos literários economistas, psicólogos.

E o documento escrito não é mais visto como expressão de verdade e transparência, é tido e analisado como um monumento que deve ser restituído ao contexto, analisando o propósito mediante o qual foi produzido e seu modo de transmissão, destino e as sucessivas interpretações (FERREIRA, 2005).

Opondo-se ao paradigma tradicional, o da objetividade do saber histórico, os historiadores discutem a subjetividade na produção do conhecimento, ou seja, nega-se a neutralidade no trabalho historiográfico, pois, é impossível o historiador se

”despir” de suas convicções e valores pessoais para não interferirem em seu objeto. Nesse novo paradigma a proposta é produzir conhecimento de forma mais abrangente e reflexiva, utilizando-se temas multidisciplinares, totalizadores. (ZECHLINSKI, s/a, s/p).

Dessa forma torna-se possível para a análise do trabalho historiográfico, tomar como tema estudos na área de educação, como é o caso, de nosso trabalho que busca através da memória docente refletir sobre a vida das professoras da escola rural Izaias José Raposo, da comunidade de Olho D'Água de Campina Grande - Pb. Para isso faremos um breve histórico sobre a História da Educação.

A história da educação surge como disciplina no final do século XIX, nas escolas normais e nos cursos de formação de professores. A partir de 1880, começam a surgir obras sobre a História da Educação, em que os cursos eram ministrados em diversos locais da Europa, como universidades e escolas normais. Essa disciplina surge em meio a um movimento de reação contra a metafísica, que procurava um estatuto científico para as ciências sociais. No Brasil o surgimento da história da educação esta associado à Escola Normal, que em 1928 no Rio de Janeiro, introduzia em seu currículo a História da Educação (STEPHANOU, 2005).

Em meados do século XX, com a expansão da escola pública no Brasil, aumentou o número de instituições voltadas para a formação no magistério, tais instituições eram constituídas de moças da classe média. Surgiu também outras instâncias formativas preocupadas não apenas com o desempenho da professora, mas também como o comportamento moral da "*moça que deve deixar a casa de seus pais para adentrar lugarejos distantes, enfrentando sozinha novas vicissitudes e tentações"* (FISCHER, 2005, p. 325).

Entre as instâncias formativas destacam-se as revistas pedagógicas que ou circulavam nas escolas ou eram assinadas pelas professoras. Tais revistas estavam atravessadas por enunciados normalizadores, constituindo dispositivos relacionados a instâncias de poder nem sempre de fácil visibilidade

> Magistério é vocação e a professora jamais é identificada como uma profissional. Seu trabalho não supõe recompensa "neste mundo". Os méritos são computados "pela glória de tudo dar e pelo triunfo de nada receber" [...] A professora ali objetivada não se parece com um ente real,de carne e osso, com necessidades concretas, desejos e ambições (FISCHER, 2005, p. 326/327).

O discurso do elogio se transforma em pratica de alerta e de disciplinamento, exigindo-se um contínuo aperfeiçoamento do caráter [...] *"cumprir assim, aqui na terra, a mais alta e sublime missão que a mulher pode almejar: foi esposa modelo, mãe exemplar e mestra dedicada"* (FISCHER, 2005, p. 329). Observamos que há claramente explícitas questões de gênero, nestes discursos, que aparecem com maior ou menor evidência.

É importante destacar que as edições datadas da década de 1950, momento em que praticas divergentes manifestam-se, o professorado busca seus direitos, na revista o momento é descrito como uma ameaça desestabilizadora da ordem vigente.

Segundo Vidal (2006) há um espraiamento dos estudos de gênero no campo da História da Educação, permeando vários interesses de pesquisa, e há ao mesmo tempo uma concentração significativa da problemática no âmbito das investigações sobre a profissão docente.

De forma geral observa-se que o fato da discussão sobre gênero ter aumentado as fronteiras, permeando outras temáticas, como a profissão docente, ocorreu como uma resposta aos manifestos da década de 1980, quando historiadores da educação começaram a questionar sobre os sujeitos da educação (VIDAL, 2006). Buscando-se entender gênero como constituinte da identidade dos sujeitos.

Com as reformas educacionais, a partir de 1930, foi introduzida a disciplina História da Educação nos cursos de formação de professores e posteriormente em outros cursos de nível superior.

> [...] o estudo da história da educação permite analisar o processo educativo e escolar pelo qual a humanidade elabora a si mesma; interroga como, em cada época, o objetivo da educação e a relação educativa foram concebidos em função do real existente e de suas contradições; indaga a opinião geral sobre o fenômeno escolar; verifica o prestígio concedido ou regado á figura do profissional da educação (STEPHANOU, 2005, p.424).

As reflexões no campo da produção historiográfica implicam na pesquisa educacional com caráter histórico. As pesquisas em História da Educação situam-se na fronteira, na intersecção entre história e educação; pois, da história surgem às questões relativas á produção do conhecimento e da educação a necessária análise dos fenômenos educativos e suas complexidades. As pesquisas em História da

Educação baseadas na memória, podem contemplar temas que não seriam problematizadas em outras fontes, como por exemplos nos documentos escritos.

O pensamento feminista após a década de 60 assinala a existência de uma subordinação feminina, mas observando que esta subordinação não possui caráter natural, e sim que “é decorrente das maneiras como a mulher é construída socialmente. (PISCITELL, 2002, p. 9)”, assim sendo demonstram que é possível uma desconstrução dessa subordinação, já que o que foi construído está passível a modificações.

Buscando estratégias para acabar com a subordinação feminina, a procurar ferramentas teóricas, conceitos que fossem mais apropriados na explicação da origem e da causa dessa subordinação como também na compreensão do que se construiu socialmente sobre os sexos, e o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade; passam a questionar e abandonar conceitos antes utilizados como opressão e patriarcado, como também perspectivas da psicanálise, e teorias propriamente feministas que originaram o feminismo radical. Pois a utilização de tais conceitos fora do contexto obscurecia o entendimento das relações sociais que geravam subordinação.

É então neste quadro de efervescência intelectual, política e social, que o conceito de gênero se desenvolve; embora já fosse utilizado foi a partir de fins dos anos 60 que passa a ser usado como distinto de sexo ou diferença sexual, a intenção seria acentuar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, sem negar que gênero se constitui com/sobre corpos sexuados, evidenciando a construção social e histórica produzidas sobre características biológicas.

Deste modo é importante destacar que o conceito é desenvolvido em um momento em que: há uma presença bastante significativa das mulheres nas universidades como estudantes e docentes, com a Nova História há uma mudança na forma de fazer história e uma multiplicação dos objetos de estudos; é neste momento, a partir dos anos 70 que ocorre o movimento de liberação das mulheres.

Perrot (2007), mostra que ocorreu uma mudança na forma de fazer uma história das mulheres, dos seus objetos, dos pontos de vista, isto porque esta historia:

> Partiu de uma história dos corpos e dos papeis despenhados na vida privada para chegar a uma história das mulheres no espaça público da cidade, do trabalho, da política, da guerra, da criação. Partiu de uma história das mulheres vítimas para chegar a uma história das mulheres ativas, nas múltiplas interações que provocam a mudança. Partiu de uma história das mulheres para tornar-se mais especificamente uma historia do gênero, que insiste nas relações entre os sexos e integra a masculinidade. (PERROT, 2007, p. 15/16)

Para entender as desigualdades é preciso buscar as explicações nas relações sociais, no acesso aos recursos da sociedade nas formas de representação, na história; buscar afastar proposições essencialistas sobre os gêneros, observando que é um processo, uma construção. Observando que o movimento feminista contemporâneo ressurge através de grupos de conscientização, protestos, e também de livros, jornais e revistas, dando destaque a autores como Simone de Beauvoir, Betty Friedmam, entre outras, e que essas militantes feministas inseriram em seu ambiente de trabalho e estudos, e no mundo acadêmico, as questões que as mobilizavam, o que interferia em sua produção intelectual, "impregnando e contaminando o seu fazer intelectual [...] com a paixão política". (LOURO, 1997, p. 16). Assim, um dos maiores, ou mesmo o maior objetivo dessas estudiosas feministas era dar visibilidade as mulheres que foram ocultadas como sujeito, devido a segregação política e social a que as mulheres foram submetidas historicamente.

Essa invisibilidade, produzida por diversos discursos, que caracterizavam o ambiente doméstico como o universo da mulher, vinha sendo lentamente rompida por algumas mulheres que exerciam atividades fora do lar, em fábricas, oficinas, escritórios, lojas, escolas, hospitais e outros. Ocupações essas, que geralmente eram dirigidas e controladas por homens, e que seriam agora observadas e estudadas pelas feministas.

Os estudos iniciais se destacam, pois ao evidenciarem as descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes funções e espaços, transformam as poucas referências às mulheres em tema central.

> Fizeram mais, ainda: levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos. Fizeram tudo isso, geralmente, com paixão (LOURO, 1997, p. 16).

Nesses estudos, por causa da paixão das estudiosas, condições como neutralidade, objetividade, distanciamento e isenção, que eram indispensáveis para o trabalho acadêmico eram problematizados e transgredidos, assumia-se que as

questões eram interessadas e pretendiam mudanças; é então que passa a ser exigido além das descrições, explicações. A partir daí gênero será um conceito fundamental para compreender o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, observando o que socialmente foi construído sobre os sexos

Assim, os estudos feministas e de gênero, sempre marcados pelas lutas por redistribuições, direitos políticos e sociais, por reconhecimento, mostraram-se comprometidos com as mudanças das relações de dominação e poder masculinos associando-se a contextos mais abrangentes (SCAVONE, 2008).

2.2 SOBRE MEMÓRIA E HISTÓRIAS: MULHERES PROFESSORAS EM COMUNIDADE RURAL

Memória e história possuem o passado como elemento comum, mantém relações próximas, estão imbricadas, mas operam diferentemente. Pensemos a história como um campo de produção do conhecimento, que utiliza teorias explicativas, fontes, pistas, vestígios e indícios, que auxiliam a compreender as ações humanas no tempo e no espaço. O historiador/pesquisador constrói indícios mediados pela teoria, cultura e subjetividade, dentre outros fatores, constroem como dados de pesquisa. A partir desta operação de transformar vestígios em dados de pesquisa, o historiador produz um discurso, constitui a sua narrativa do passado.

A memória é um documento, um indício que o historiador utiliza para construir as leituras do passado, do vivido, experienciado por determinados indivíduos e daquilo que lembram e esquecem. Para Halbwachs (2006), a memória apóia-se sobre o “passado vivido”, possibilita uma narração sobre o passado do sujeito de forma natural e viva:

> [...] são varias memórias que tenho, festas é, algumas comemorações que faço é no decorrer do ano, assim tipo festinha do dia das mães, é, reuniões é como os pais, é, demonstração de projetos pedagógicos, que também são motivos, assim, de comemorações na nossa escola e são todos marcantes tanto pra mim como para minha comunidade. (GITANA DA SILVA FERREIRA BORBOREMA, 2010)

A professora deixa transparecer o quanto as atividades comemorativas são importantes para ela, deixando claro que essas atividades são marcantes não apenas para ela enquanto professora, mas para a comunidade.

Fonte: 1 Arquivo pessoal de Evanda Silva Cavalcante

Esta foto registra um momento muito importante na formação escolar que é a reunião de pais na escola.

> [...] ah, é tanta coisa sei nem por onde começar. É, é, antes de eu me aposentar eu tive de ensinar por mais uns anos numa escola da zona urbana, ai minha filha eu senti saudade do tempo que ensinei no sítio, porque, é, mesmo que eu ensinasse numa turma multiseriada, eu tinha, é, assim, o controle da sala, dos alunos. Meus alunos da zona urbana foram muito trabalhosos, a gente pensa que porque é uma turma única ia ser mais fácil, mais não é não [...] tinha também as comemorações, que eu fazia com eles, eles ficavam tão contente, a gente comemorava o carnaval o dia do índio, o dia da criança é, dia das mães, dos pais, é, é, São João, Natal e outras datas comemorativa, sim e todo final de ano letivo agente fazia uma festinha “pros” alunos e “pros” pais deles “né”, era uma coisinha simples, mais era tradição, todo ano eu fazia. (MARIA LÚCIA DE ALBUQUERQUE RAPOSO, 2010)

Através da fala de nossa narradora observamos que em suas memórias docentes vêm à tona lembranças de momentos de felicidades, tanto pessoal como coletiva. Mostrando que na escola rural as comemorações são momentos de interação, de alegria daquela localidade, bem como uma satisfação e realização profissional, daquelas professoras, ao proporcionarem esses momentos aos alunos e seus familiares bem como toda a população local.

As noções de biografização, experiências e formação, aliadas aos modos de narração, são pertinentes e ajudam a apreender dispositivos constituídos da aprendizagem docente, a partir das histórias de vida. As narrativas, como noção e espaço biográfico, constituem um projeto formativo, pois partem da transação entre diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas.

> A utilização das histórias de vida e das narrativas na pesquisa [...] permite entender que a formação, centrada nas escritas di si, possibilita analisar implicações da sua utilização, como fértil, para a apreensão de atos de

> memória e das histórias de vida de professores/professoras (SOUZA, 2008, P. 86).

A entrevista narrativa expressa formas como os seres humanos vivem o mundo através de histórias pessoais, sociais e coletivas. A construção narrativa instala-se na relação entre identidade e subjetividade partindo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói ao longo da vida. O momento em que uma vivencia transforma-se em experiência é quando prestamos atenção ao que se passa em nós e na situação na qual estamos implicados, pela nossa presença (Souza, 2008).

As histórias de vida e as entrevistas narrativas marcam aprendizagens, entrecruzam momentos potencializadores que se inscrevem na história de vida de cada sujeito.

Com a história cultural e abertura do leque de pesquisas, podemos observar na história da educação, diferentes processos educativos e escolares. Com a quebra da concepção de que o documento escrito e oficial, era que tinha valor, surge espaço para a aceitação e criação da história a partir das memórias. A memória é:

> Uma espécie de caleidoscópio, composto por vivencias, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, ressignificamos nossa vida. Esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a memória, os atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente (STEPHANOU, 2005. p 420).

A memória, tecida de atos de lembrar e esquecer, não tem o compromisso com a crítica, de problematizar seus movimentos, assim é vestígio, podendo ser histórica, mas, não sendo história por si só. Os sujeitos da educação extraem suas memórias do que pensam de suas vivencias presentes, o que fazem como se vêem e vêem ao mundo.

> É assim muitas coisas que agente passou, muitas experiências,a gente que esquecer porque é um desafio sobre-humano, [...] a parte pedagógica que é super difícil, assim é uma série junto com a outra [...] você se cobra muito porque acha que não ta dando tudo e que seus alunos não tão tendo, assim a assistência que teria se tivesse numa sala, numa turma única (ADRIANA RAPOSO DA SILVA, 2010).

Assim percebemos nessa fala que a memória é seletiva, lembramos ou esquecemos fatos de acordo com as sensações boas ou ruins que essas lembranças causam.

Halbawachs (2006) liga diretamente a memória da pessoa (individual) á memória do grupo, e para ele a memória do grupo está ligada á esfera da tradição, que é assim, a memória coletiva de cada sociedade, ou seja, a questão central para Halbwachs é que a memória individual existe sempre a partir da memória coletiva, posto que todas as lembranças são constituídas dentro de um grupo. A origem de várias reflexões, idéias, sentimentos, que atribuímos são, inspiradas pelo grupo.

> Contudo, se a memória coletiva tira a sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes (HALBWACHS, 2006 p. 69).

Percebe-se que a memória individual não está isolada, ela toma como referência pontos externo ao sujeito, tendo como suporte às percepções produzidas pela memória coletiva e pela memória histórica.

Nosso trabalho é um convite a reflexão da vida de professoras que iniciaram a carreira do magistério como leigas ou não diplomadas que atuaram na escola rural da comunidade Olho D'água de Campina Grande - Pb, reflexão essa que se dá a partir de suas memórias docentes. Destacamos as representações sociais dessas profissionais que vivem na área rural quanto à sua inserção nesse mundo e à articulação de seu exercício profissional docente com uma educação oferecida a população local.

As instituições existentes na área rural não são indiferentes às situações contraditórias que caracterizam esta área do país. É evidente que a escola recebe numerosas influências da sociedade. Do ponto de vista econômico, trata-se de uma escola que tem uma história de pobreza ao servir limitadamente os filhos dos moradores ali existentes: agricultores, pequenos criadores rurais, pedreiros e mineradores.

Estas pessoas, que dependem desse meio, parecem ser excluídas do mercado e das relações econômicas que geram os bens e as riquezas. Do ponto de vista político, a escola é refém de uma perpétua manipulação do poder dos políticos, que, durante os processos eleitorais, manobram os cargos em função da obtenção de votos. Do ponto de vista sociocultural, a escola é uma instituição onde as crianças e os pais não reconhecem suas necessidades e seus direitos, porque

geralmente ela propõe um saber diferente do saber vivido cotidianamente no mundo rural.

> A escola ela tem desempenhado um papel fundamental em nossa comunidade, pois as crianças vem para a escola tanto como uma obrigação como uma diversão, já que moramos numa comunidade que “considera” em partes carente, é, fica a, a escola pra os meus alunos é tudo, entendeu? Assim eles tem a escola como uma obrigação, de “vim” aprender os conteúdos, aprender ler, escrever mais também tem a escola como um espaço de lazer onde eles se encontram, onde eles conversam com a gente, onde tem a maior,a, a, as festividade que “acontece” no lugar a maioria são da escola, então esse, a escola pra, pra, pra comunidade ela tem desempenhado esse papel, não só de ensinar, de educar,l como também de levar até o aluno, e também aos pais dos alunos um momento de lazer (GITANA DA SILVA FERREIRA BORBOREMA, 2010).

Como diz nossa narradora, a escola na comunidade de Olho D’Água não é apenas um espaço educacional, mas desempenha uma outra função importantíssima que é a de sociabilidade e lazer, haja vista que a comunidade é carente de ambientes para o lazer.

Fonte: Arquivo pessoal de Evanda Silva Cavalcante

Nesta foto podemos observar o que diz nossa narradora, pois ocorre uma interação entre os alunos e seus pais, na festa de São João da escola.

À primeira vista, por seu aspecto físico e pela precariedade de suas instalações, a escola rural parece ser o reino do informalismo e da improvisação, pois é uma sala com turma multiseriada sem estrutura física adequada e quando a merendeira falta a professora assume o seu papel. Os procedimentos pedagógicos, as formas de avaliação e os conteúdos que devem ser aplicados são impostos a todos os professores, ou seja, o gestor já traz pronto todo projeto pedagógico de quais os professores não participaram da elaboração, negligenciando-se as especificidades de cada escola e de cada professor.

> O maior desafio é uma sala, pequena pra acomodar não digamos nem tanto os alunos mais varias series naquele, eu não gosto de pensar, um quadro só, é, é, problema de estrutura mesmo! (ADRIANA RAPOSO DA SILVA, 2010).

Nessa fala podemos observar como para esta professora a falta de estrutura é o maior dos problemas para o trabalho em uma sala de aula de regime multiseriada

Enquanto que para nossa outra narradora a falta de estrutura é um problema, mais cita outra dificuldade para o professor rural, que é a capacitação.

> É principalmente a falta de estrutura [...] a falta de treinamento, é, assim, como dizer, é, especifico para professora rural. (MARIA LÚCIA DE ALBUQUERQUE RAPOSO, 2010).

Mas é também a escola a única oportunidade que as crianças têm de aprender a ler e a escrever.

> É assim eu acredito que tudo. Aquelas crianças tão dependendo disso ai pra, assim, realizar seus sonhos, assim dá inicio a sua vida acadêmica, então é tudo pra eles. Porque não têm, não têm digamos uma sala de apoio,não tem um curso de língua, não têm como hoje têm atividades complementares, como o PETI, então eles dependem apenas daquele horário, daquela sala de aula modesta, então é o tudo! (ADRIANA RAPOSO DA SILVA, 2010).

Nossa narradora deixa evidente a grande importância da escola rural para o aluno do campo, que tem na escola a oportunidade de ter acesso a formação educacional e a partir daí poder transformar sua realidade.

Como dizem nossas narradoras a escola rural proporciona o acesso do aluno a educação formal, com mais facilidade do que se tivessem que ir estudar na zona urbana.

> Ah, a importância é muito grande porque se não tivesse, é, o educador rural, a maioria das crianças do campo não iam, é, ter acesso ao estudo ou até podia ter mais com muito mais dificuldade [...] (MARIA LÚCIA DE ALBUQUERQUE RAPOSO, 2010).

Contudo apresentamos um perfil da escola rural que ainda existe na maioria dos municípios da região do semi-árido paraibano, a despeito de avanços sensíveis que têm ocorrido em muitas escolas rurais, que mesmo diante da escassez de recursos lutam por uma educação menos empobrecida, mais contextualizada e articulada com os anseios locais e regionais.

As professoras residem no campo, são filhas de agricultores, a maioria ainda exercem atividades agrícolas. A sua vida gira em torno de elementos locais e rurais,

a sua linguagem tateia entre uma variante lingüística marcada por sotaques e expressões do campo e esforços de caminhar pela norma culta. A fala da professora a seguir aponta essa pertença ao mundo rural, sendo este o contexto específico que marca as representações das professoras rurais entrevistadas:

> Os livros “num” era de acordo com a realidade [...]; que os meus alunos “num” tinham contato, eles “tavam” mais acostumados com a vida rural [...]; dirigia as escolas rurais “tudim” [...]; ou vinha mais tinha que ir “simbora” cedo (MARIA LÚCIA DE ALBUQUERQUE RAPOSO, 2010).

Elas fazem questão de dizer que são portadores de um conhecimento apurado da realidade local

> Meus alunos da zona rural sempre me respeitaram, também naquele tempo a gente conhecia as famílias dos alunos, muitos eram da minha família, eram meus parentes, a gente tinha, é, uma relação, assim, é, mais de perto, aí eu também dava catecismo a maioria dos meus alunos, acho que, que isso ajudava pra eles serem comportados na escola (MARIA LÚCIA DE ALBUQUERQUE RAPOSO, 2010).

Nessa fala de nossa narradora observamos a proximidade na relação professora/alunos/comunidade, como também a função exercida por ela na comunidade como educadora e como catequista, o que para ela seria um fator facilitador da relação com os alunos em sala de aula, e que ajuda no ensino/aprendizagem.

Fonte: Arquivo pessoal de Maria Lúcia de Albuquerque Raposo

Essa foto mostra a realização da primeira eucaristia (primeira comunhão) dos alunos da professora e também catequista Maria Lúcia de Albuquerque Raposo no ano de 1990.

As docentes defendem que com o ensino na escola rural, foram adquiridas competências ao longo do tempo, no lidar com classes multisseriadas, com alunos

portadores de grave distorção idade-série, com escolas sem condições de funcionamento.

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo,

> [...] todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891 (BRASIL, 2002, P. 07).

Observa-se assim um descaso dos governantes da época com a educação do campo. A constituição de 1988 proclama a educação como direito de todos e dever do estado, independentemente de viverem na cidade ou no campo. Apesar de não mencionar especificamente o ensino rural na Carta, possibilitou o tratamento da educação rural no art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

> Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996)

Podemos perceber uma dominação do urbano sobre o rural, que exclui o trabalhador do campo, definida pela representação urbana da realidade, na qual o homem do campo é o “matuto”, o “caipira”, o sinônimo de atraso. Percebemos que a educação é uma importante dimensão de conformação cultural de uma sociedade e também pode sinalizar para diferentes relações nela estabelecidas.

Da mesma forma que ocorreu mudanças de direções na historiografia ocorreu também na História da Educação influenciada pelo mesmo movimento. O que a leva a considerar novos objetos e outros problemas além daqueles das tradicionais história das idéias pedagógicas e das políticas educacionais. Assim podemos observar a influencia que a História Cultural tem tido nela. Percebendo as possibilidades de avanço no tratamento dado aos objetos é importante levar em conta o que nos diz Fonseca:

> Práticas docente, processos de escolarização, praticas educativas e idéias pedagógicas não podem ser pensados em si, nem somente em sua relação com o que podemos chamar de universo escolar, como uma instancia autônoma (que na verdade não é) estão impregnados da pluralidade de aspectos presentes na relações estabelecidas cotidianamente entre grupos e indivíduos, o que obriga o historiador a considerar que, quando se fala em

> representações e em apropriações, essas noções só podem ser compreendidas neste movimento confluente. (FONSECA, 2008, p. 63)

As pequenas estratégias cotidianas, as várias apropriações de valores, saberes, poderes tornam-se importantes na evidenciação de conflitos sociais e culturais. Por isso as noções de representação e apropriação têm relevante importância, pois permitem que se possa visualizar praticas culturais e suas diferentes formas de manifestação presente em uma sociedade.

A história cultural tem contribuído para o avanço da historiografia, devido sua pluralidade em relação às possibilidades de investigação, pois abriu caminho para reflexão do fazer do historiador diante de novos temas e metodologias. Que tem feito com que muitos campos de investigação da historiografia repense seus problemas e reoriente seus interesses, como é o caso da História da educação pois entendê-la mais próxima de novos campos de investigação é uma necessidade que à aproxima da historiografia.

2.3 PRESCRUTANDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

O debate educativo por muito tempo esteve marcado pela dicotomia teoria/prática. Mas não ocorreram reflexões que fizesse com que a prática fosse tornada em conhecimento, assim, a formação docente manteve-se dominada por referências externas ao trabalho docente. Nóvoa, (2009), sugere, instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação, invertendo a tradição, abandonar a idéia de que a profissão docente é dada pela capacidade de transmissão de um dado saber,

> [...] o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 04).

Ao contrário do que por vezes se propaga publicamente de que ensinar é um ato muito simples, as práticas docentes são bastantes complexas e difíceis. A formação de professores pode inspirar-se em aspectos relativos a analise de casos concretos; conhecimentos além da teoria e da prática e conhecimento pertinente para a formação de professores no contexto de responsabilidade profissional.

Outra questão relevante para a formação de professores, é que grupos que ocupam lugares de destaque nos departamentos de Educação e nas entidades responsáveis pela política educativa, é formado por especialista pedagógicos e cientistas da educação, valorizando-se dessa forma os seus conhecimentos teóricos e metodológicos em detrimento dos professores e seu conhecimento prático. É evidente que a investigação científica em educação é imprescindível, mas, é necessário também uma integração numa cultura profissional. Os currículos da formação de professores, o modo de entrada na profissão, as regras do período probatório e juízo dos desempenhos profissionais deveriam ser responsabilidade de professores experientes. (NÓVOA, 2009)

> Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 04).

É importante que a formação de professores contribua para que os futuros professores criem hábitos de reflexão e auto-reflexão, algo essencial na profissão que não esgota-se em matriz cientifica ou pedagógica, e que define-se a partir de referências pessoais. Ou seja, deve-se reconhecer que a tenacidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o “ser professor”.

Para cada uma de nossas narradoras foi perguntado o que é para ela ser professora.

> É uma plenitude, é assim uma plenitude de vida, não, não é o profissional, é professor, é porque é tudo tão pleno é, é ser o professor, é ser o amigo, é ser a mãe (momento de emoção/choro) [...] (ADRIANA RAPOSO DA SILVA, 2010).

Para nossa narradora ser professora é uma extensão da vida particular, como ela diz “é ser a mãe, amigo”, então a sua visão de ser professora não se resume a didática e conteúdo pedagógico, está além, envolve sentimentos, envolve emoção.

Nossa outra professora entrevistada diz o que é para ela ser professora.

> Ser professora pra mim é leva o conhecimento ao outro em qualquer área (GITANA DA SILVA FERREIRA BORBOREMA, 2010).

Podemos observar nesta fala que essa professora tem uma visão de que o conhecimento pode ser transmitido ao aluno, não vê o conhecimento como um processo de construção.

Já esta outra narradora tem uma visão diferente do ser professora.

> É , é aquela pessoa que ensina, é, que ajuda na fomação do educando, assim, é, tanto na educação formal, como na educação moral, porque a professora é muita vezes uma referencia, assim, “pro” aluno. E a professora também têm um certo destaque na comunidade, porque assim, é, devido a importância , “né”, do seu papel de educador (MARIA LÚCIA DE ALBUQUERQUE ARAUJO, 2010).

Para ela ser professora é ajudar na formação do aluno, e que pode ser para ele um referencial, e para ela a professora é uma pessoa que tem destaque na comunidade, o que é verdade, pois a professora rural tem grande prestigio e importância na comunidade devido a sua função.

A formação de professores deve valorizar a análise partilhada das praticas, objetivando transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional, sendo essa experiência coletiva não só no campo do conhecimento, mas também no plano da ética profissional, que é construída através do diálogo.

A formação deve compreender que a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, e da capacidade de intervenção no espaço público da educação; o prestigio da profissão mede-se em grande parte por sua visibilidade social

No Brasil até meados do período Imperial, a formação docente não tinha nada de específico, os concursos de nomeação para professores exigia somente provas de moralidade, que poderiam ser dadas pelo padre da paróquia e pelo juiz local de origem do candidato. Era exigido também que o futuro professor conhecesse o que devia ensinar, era avaliado por uma dissertação apresentada a uma banca nomeada pelo Diretor-Geral dos Estudos. Se fosse mestre de primeiras letras, deveriam provar que sabiam ler, escrever, contar e possuir conhecimentos que permitissem ensinar religião aos alunos (VICENTINI, 2009).

A discussão pública sobre qual seria a formação adequada para os professores, surgiu no inicio do século XIX, estava ligada as necessidades de treinar os soldados para obter um exercício disciplinado, e educar a população; utilizava-se o método Lancaster, pelo qual o docente formava-se observando a ação modelar de outro docente na escola da Corte.

O debate sobre a necessidade de uma formação mais eficiente para o ensino das primeiras letras, especialmente para a preparação dos professores para utilizarem novos métodos gerou a criação do sistema de professores adjuntos e das Escolas Normais. O modelo de sistema de professores adjuntos predominou no Brasil praticamente durante todo o Período Imperial, correspondia a um modelo

artesanal, onde o futuro professor tinha sua formação docente acompanhando a atuação de um professor mais experiente.

Esse método não concretizou a eficiência que prometia, assim em meados do século XIX, ganhou impulso o projeto de formação de docentes centrados nas Escolas Normais, mesmo assim, o sistema de mestres adjuntos conviveu durante décadas com Escolas Normais, sendo um dos fatores que tornou a consolidação do curso como instituição para o magistério, lenta (VICENTINI, 2009).

Os primeiros Cursos Normais no Brasil surgiram após a proclamação da lei de 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834. Primeiramente foram implantadas em Minas Gerais, e na Província do Rio de Janeiro em Niterói, e posteriormente em outros locais.

Naquele momento histórico onde a maioria dos docentes era formada pelo sistema de professores adjuntos ou pela comprovação de conhecimentos mínimos em cursos, as pessoas naquele momento não viam sentido em matricular-se na Escola Normal. Nesse momento o número de escolas públicas era muito reduzido, levando em conta a população em idade escolar. As Escolas Normais passaram de quatro em 1867 para vinte e duas em 1883 (VICENTINI, 2009).

O ensino nas Escolas Normais ficava a cargo de um único professor que lecionava todas as disciplinas, e a organização não era seriado, os alunos estudavam até o momento que o professor considerasse que o aluno estava apto para o exame que era realizado por uma comissão julgadora de notáveis. Em 1859 a Escola Normal passa a estabelecer um currículo que deveria ser desenvolvido por professores especialistas, que encarregavam-se de disciplinas específicas.

Devemos considerar que muito foi feito em termos de discussão e da aceitação de algumas concepções básicas quanto ao magistério, nos últimos 50 anos. Os debates com relação a educação e modos de ensino adequados, fazem circular novas concepções na sociedade letrada.

Algumas características são marcantes do primeiro período republicano entre elas a organização de estruturas burocráticas de controle estatal; a instituição do diário de classe nas escolas, em 1902, em São Paulo; e melhoria em aspectos materiais. Não pode se falar em um único modelo de formação de professores durante a Primeira República, devido às diferentes condições econômicas e sociais bastante diferentes em cada lugar. “Havia, isso sim, modelos que propunham

diferentes articulações entre as dimensões de cultura geral e de cultura profissional na formação docente" (VICENTINI, 2009, p, 38)

Em 1895, instalou-se a primeira Escola Complementar, junto à Escola Normal de São Paulo, com o intuito de apresentar um paradigma de organização e de funcionamento para as outras escolas, e posteriormente surgiram mais Escolas Complementares. Essa forma de preparação foi adotada por muitos estados, era um pouco mais teórica que o sistema de professores adjuntos.

Durante o período ditatorial do Estado Novo, aconteceu à promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, expressão da unificação nacional para diretrizes dos vários níveis escolares. Em 1946 foi criada a Lei Orgânica do Ensino Normal, buscando organizar nacionalmente a formação de professores, regulando também a sua articulação com outros tipos e níveis de ensino. Essa lei pretendia regular minuciosamente os aspectos cotidianos do ensino. Tal centralização permitiu que os diplomas dos professores primários oriundos das escolas Normais tivessem validade nacional. A Lei Orgânica teve papel estruturante para o Ensino Normal. (VICENTINI, 2009).

Uma das funções que os Cursos Normais, tiveram durante a Primeira República, foi de ampliar as oportunidades para a escolarização feminina, que de outra forma, restringia-se as pessoas de melhor condição financeira que estudavam em colégios privados.

Em diferentes ritmos nas várias regiões do país, começa a ocorrer um desprestígio do Ensino Normal, devido a inúmeros fatores, dentre eles a ampliação do acesso aos cursos em nível superior; aumento de oferta de emprego para as mulheres, e principalmente as várias deficiências com relação a preparação para o exercício profissional, que o Curso Normal oferecia (criticava-se as equiparações entre os cursos particulares e públicos; criticava-se o currículo, entre outras). Em 1971, reformula-se o Ensino Normal, criando o curso de Habilitação Especifica para o Magistério, que não reverteu o desprestigio dos cursos de formação de professores primários.

Em meio a esta crise da formação docente, o Ministério da Educação, buscando revitalizar e adequar à formação docente às novas realidades educacionais criou em 1982 o projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). O CEFAM buscava fortalecer as condições das escolas que formavam professores; aumentando a carga horária,

reorganizando o currículo, melhorando as condições de trabalho dos professores; selecionando professores habilitados. As avaliações dos resultados foram bastante positivas, mais em meados da década de 80, o MEC descontinuou o projeto devido problemas administrativos do próprio MEC. Devido os resultados positivos, alguns estados continuaram com o programa, que depois da LDB de 1996, votou a chamar-se de Cursos Normais.

O curso em nível superior na área de educação já era discutido no ano de 1879, na reforma Leôncio de Carvalho, e nas reformas do ensino paulista em 1892 e 1920, mais não tinha como finalidade a formação de professores. As experiências com os Institutos de Educação e a criação em alguns estados, de cursos superiores de educação nos anos de 1930 em Universidades, suscitou debates a respeito de qual seria os modos e sentidos mais adequados de estudos superiores na área de educação, que proporcionou em 1939 as bases para o “padrão federal” (VICENTINI, 2009).

A partir dos anos de 1950, aconteceram transformações significativas nas condições de formação, com o aumento do número de universidades públicas e de iniciativa particular.

Com o movimento da Reforma Universitária de 1968, alteram-se o curso de Pedagogia, e todo o ensino superior do país. Ocorreu a reorganização do curso de Pedagogia, de forma a eliminar a distinção entre licenciatura e bacharelado, criando habilitações que permitiam a variação do perfil profissional dos “especialistas em educação”.

A reforma do ensino de 1971 estabeleceu o padrão das Faculdades de Educação para todo o país, pois alguns estados ainda mantinham Institutos de Educação. Com a nova LDB de 1996 referente à formação de professores se estabelece como prioridade dos cursos de nível superior para a formação de professores para todo o sistema de ensino.

Quando nossas professoras entrevistadas foram questionadas sobre sua formação docente quando começaram a atuar em sala de aula e sua formação atual responderam que:

> Quando eu comecei eu tava fazendo o antigo colegial “né” [...] fiz o Curso Normal [...] ai foi quando eu decidi entrar pra o magistério, ai eu mesma enquanto profissional me senti mais segura, mais assim o que eu pude ver é que o que importa é o compromisso do profissional (ADRIANA RAPOSO DA SILVA, 2010).

Podemos observar que quando começou a lecionar não possuía formação profissional, e ao longo dos anos buscou melhorar sua formação, chegando a concluir o nível superior e fazer uma especialização, mas destaca algo que consideramos muito importante que é o compromisso profissional, pois não adiantaria nada ter uma pós-graduação e ser um profissional descomprometido.

Nossa outra professora narra que

> Quando eu comecei a ensinar eu tinha a quarta série, depois fiz o supletivo e o logos II. Fiz uns curso de capacitação, de formação de professores, e por ultimo fiz o curso superior, “né”, de pedagogia em regime especial na UEPB (MARIA LÚCIA DE ALBUQUERQUE RAPOSO, 2010).

Observamos que começar a lecionar sem possuir uma formação acadêmica tem sido a constante na narração de nossas entrevistadas, visto que começaram a lecionar e depois e que foram buscar capacitação profissional.

Como é o caso também desta outra professora entrevistada.

> Quando comecei a ensinar [...] até ai eu não tinha formação nenhuma pedagógica, em tão daí, surgiu a oportunidade, eu entre no Logos [...] surgiu a oportunidade de fazer o curso de pedagogia, é fiz o teste seletivo pela UVA, e ai passei e cursei o curso de pedagogia na UVA [...] daí então é só vou cada dia “procurano” fazer cursos, capacitação pra cada dia melhorar mais e contribuir com a educação (GITANA DA SILVA FERREIRA BORBOREMA, 2010).

Podemos perceber que ambas iniciaram no magistério sem ter nem uma formação básica para tal exercício da função, mais que ao decorrer dos anos buscaram se adequar as exigências necessária para tal atuação profissional.

Dessa forma podemos observar que a historia da formação docente no Brasil, desde o século XIX é caracterizada por transformar praticas difusas em experiências sistemáticas do sistema escolar. As iniciativas que garantem diplomas aos docentes são reflexos de debates no campo educacional, onde o grau de excelência dos cursos é usado para legitimar socialmente o magistério.

3. HISTÓRIAS DE VIDA QUE SE ENTRELAÇAM: COTIDIANO E MEMÓRIA DE PROFESSORAS DA COMUNIDADE RURAL DE OLHO D'ÁGUA. PB

Neste capítulo refletiremos sobre a história da comunidade Olho D'Água buscando conhecer as diferentes realidades vivenciadas pelos seus moradores/as e compreender a memória coletiva da comunidade. Focalizaremos os aspectos históricos sobre a comunidade configurados nas falas de nossas narradoras.

Faremos um histórico dos fatos ocorridos na comunidade no de 1933, quando nossos narradores Francisco Martins Raposo e Maria do Nascimento Raposo, chegaram a comunidade até os dias atuais.enfocando a importância da escola rural e do educador rural para a educação no campo. Utilizaremos também a fala de nossas professoras entrevistadas e fatos que mostram o cotidiano da comunidade.

3.1 A COMUNIDADE DE OLHO D'ÁGUA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E A HISTÓRIA DA COMUNIDADE

Trata-se de resgatar a história da localidade Olho D'Água, pensada nos espaços rurais do município de Campina Grande. Tal localidade não é um espaço homogêneo, onde vivem indivíduos, homens e mulheres compartilhando dos mesmos ideais, interesses e experiências. Pretendemos construir uma memória coletiva, mas sem esquecer que cada sujeito se insere no espaço de maneira distinta. Tentamos relacionar o saber histórico, como um campo de pesquisa e de produção do conhecimento com o saber informal, os programas curriculares e a possibilidade do conhecimento produzido no espaço escolar, da comunidade que está inserida e do seu cotidiano.

Temos o intuito de fazer um diagnóstico das diferentes realidades sociais e culturais, isto é, conhecer quem são os habitantes, as suas especificidades e experiências de vida, para identificar suas demandas e necessidades por saberes e práticas sociais, visando à superação de sua condição histórica de excluídos. Somente com o conhecimento das diferentes realidades vivenciadas é possível compreender a memória coletiva da comunidade.

Para estudar o cotidiano nos baseamos no que diz Certeau (2008), que é o espaço de criatividade, de belas práticas que clamam por serem desvelados e mostradas no que nelas contém da humanidade humanamente vivida para com, ou seja, há o reconhecimento da capacidade que existe na ação ou prática do Homem Ordinário que com seu modo de ser de astúcias diante das estratégias, recria no cotidiano práticas de vida, deixando desvelar seus desejos e seus sonhos, um “fazer com". Diante das estratégias do dominador, se desvelam as táticas do ser humano mergulhado no cotidiano.

Certeau (2008) define dois tipos de comportamentos: o estratégico e o tático. Ele retira estes termos de um contexto militar e lhes atribui significados. Ele descreve as instituições em geral como "estratégicas" e as pessoas comuns, não-produtoras, como "táticas".

Uma estratégia é uma entidade que é reconhecida como uma autoridade - pode ser qualquer coisa, desde uma instituição ou uma entidade comercial até um indivíduo cujo comportamento coincide com as definições propostas pelo autor para "estratégico".

> Chamo de “estratégia” o calculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou cientifica foi construída segundo esse modelo estratégico. (CERTEAU, 2008, p. 46)

Uma estratégia é relativamente inflexível pois ela é amarrada a um "próprio", que é a sua "localização espacial ou institucional". Uma estratégia objetiva se perpetuar através das coisas que ela produz. A tática descreve grupos ou indivíduos que são fragmentados em termos de espaço e que não mantém nenhuma base específica de operações, mas possuem a capacidade de realizar um agrupamento de forma ágil para responder a uma necessidade que surja.

> Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com o próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõem de bases onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitoria do lugar sobre o tempo. (CERTEAU, 2008, p. 46).

Certeau (2008) fala que a forma difusa da tática lhe causa duas coisas: ela efetivamente neutraliza a influência de uma estratégia, e faz com que as próprias atividades da estratégia se tornem uma forma de subversão impossível de ser

mapeada ou descrita. Na dificuldade de identificar à tática está uma parte significativa do seu poder.

3.1.1 Olho D'água e suas histórias

Distante a cerca de 35 km da cidade de Campina Grande, a comunidade de Olho D'água está situada a 6 km da BR – 230, com entrada entre o posto da Polícia Rodoviária da Farinha e a Praça do Meio do Mundo.

Situa-se nos limites dos municípios de Campina Grande e Boa Vista. Olho D'água sempre pertenceu ao município de Campina Grande, até que houve a emancipação política de Boa Vista em 29 de abril de 1994, daí em diante a comunidade ficou sendo parte pertencente a São José da Mata, que é distrito de Campina Grande, e parte pertencendo a Boa Vista.

Olho D'água está limitando-se ao Norte com as comunidades Carretão e Farinha, ao Oeste com a comunidade Mônica e a comunidade Acauã. Ao Sul com a comunidade Furninha e ao Leste com a comunidade Monte Alegre. Tendo em torno de 25 famílias. O Grupo Escolar Izaias José Raposo fica localizado na área que pertence a Campina Grande.

Bosi (1994) trata da memória não sonho, mas sim como trabalho, e dessa forma devemos hesitar da idéia de sobrevivência do passado, tal como foi.

> Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, "desloca" estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1994, p. 47).

A história de Olho D'água possui muitos anos, os moradores mais antigos da comunidade, relatam terem chegado à comunidade no ano de 1933, quando eram ainda criança, são eles, a senhora Maria Raposo do Nascimento e o senhor Francisco Martins Raposo, é através da memória desses dois narradores que faremos o resgate dessa história.

Eles afirmam que o nome da comunidade se deve a um olho d'água (fonte de água), que lá existe até os dias atuais. Essa fonte de água, olho d'água, fica em um local que não é povoado e é um pouco distante da área povoada. Este olho d'água é localizado em uma fresta entre uma enorme pedra e a areia, desta fresta sai água.

Foi por muitos anos a fonte de água da comunidade nos períodos de seca, quando os açudes e barreiros secavam, todos corriam para o olho d'água em busca de água. A água desta fonte é como eles dizem salobra, ou seja, não é doce, possui um pouco de sal, então a água dos barreiros e açudes era usada exclusivamente para o consumo humano, enquanto que para os animais utilizava-se sempre a água do olho d'água.

Quando os açudes e barreiros das comunidades secavam, buscavam água nos açudes de comunidades vizinhas, colocavam cangalhas e ancoretas (espécie de barril utilizado para transporte de água) nos lombos dos jumentos, burros e cavalos, caminhavam horas e horas até chegar a esses açudes e depois de encher as ancoretas caminhavam de volta para suas casas.

Essa busca por água durava muitas horas e às vezes levava quase o dia todo para ir e voltar com água. Por vezes, devido a falta de água estes grandes reservatórios das comunidades vizinhas também ficavam vazios. Em um ano, que o senhor Francisco Raposo e a senhora Maria Raposo do Nascimento não recordam qual exatamente, lembram que foi na década de 1970, houve um período em que a escassez de água foi tal que as pessoas tiveram que usar a água do olho d'água para tudo, inclusive para beber.

Quando o senhor Izaias José Raposo e sua esposa Josefa Martins Raposo chegaram ao sítio Olho D'água em 1933, vindo do sítio Boi Velho (sitio que fica localizado no distrito de São José da Mata – Campina Grande), tinham 11 filhos dos quais seis ainda se encontram vivos, e destes, apenas dois ainda residem no Sítio Olho D'água.

Ao chegarem ao Olho D'água o senhor Izaias e família encontraram morando ali algumas famílias como a do senhor João Zezé que era um fazendeiro; a família do senhor Severino Dionísio, que exercia a tarefa de vaqueiro; o Major Abelardo Coutinho que possuía uma grande extensão de terra naquela localidade; Antonio Guedes e família que eram pequenos agricultores; a família do senhor Manoel Pereira e Mariana que eram agricultores. Havia também a família Pedreiros e a família do senhor Manoel Caboclo ambos eram agricultores.

O senhor Izaias era tropeiro e agricultor e sua esposa Josefa (mais conhecida na região como zefinha) era agricultora e dona de casa. Izaias, como os demais moradores que tinha na agricultura sua fonte de subsistência, conciliou a agricultura, a criação de animais à sua atividade de tropeiro.

Começou a plantar a mandioca no sitio, foi pioneiro nesse tipo de plantio na comunidade, que plantava apenas feijão, milho, fava e batata, construiu também uma casa de farinha, onde se transforma a mandioca em farinha; farinha esta que ele mesmo produzia e vendia, levando nos seus muares para Campina Grande. Esta casa de farinha a muitos anos já não existe, na comunidade muitas pessoas nem sabem que ali já houve um lugar de produção de farinha.

Existe ainda na comunidade a casa que foi do senhor Izaias, mas já foi reformada muitas vezes que não tem muito da casa “original”. Há também umas pouquíssimas ruínas de casas que pertenceram aos habitantes mais antigos da comunidade que se tem conhecimento hoje.

Na década de 30 em que o senhor Izaias chegou na comunidade não havia energia elétrica, casa comerciais, escolas e nenhum beneficio por parte do governo. Foi com a preocupação de educar seus filhos que o senhor Izaias contratou uma professora, que veio da cidade e ficava hospedada em sua casa, as aulas se dava em meio ao improviso em sua casa mesmo. Começou dando aulas apenas para os seus filhos, e depois estendeu o ensino para os filhos dos vizinhos. De certa forma era criada uma “escola do improviso”. Posteriormente surgiram algumas outras escolas na comunidade que mais adiante comentaremos.

Os partos na comunidade eram realizados em casa pelas parteiras, as chamadas “parteiras práticas”. Dentre as parteiras que atuavam na comunidade estavam a senhora Vigília, conhecida como “Sá Vigila” que morava no sítio Mônica; Maria Capuxu que morava na comunidade Capuxu e uma senhora conhecida como “veia Vita” que morava na comunidade Farinha.

Quando as mulheres começavam a sentir as dores do parto, os maridos iam até a casa da parteira buscá-la em seus burros ou cavalos. Quando a criança nascia pela manhã a parteira ia embora no final da tarde, e quando nascia a tarde, ela dormia na casa e ia embora no outro dia pela manhã. O parto se realizava no quarto, que ficava com a porta fechada.

Quando a criança nascia viva os homens soltavam foguetões em comemoração ao nascimento da criança. A partir dos anos de 1970, as crianças já nasciam nos hospitais, só em alguns casos raros, que não dava tempo levar a gestante ao hospital é que algumas crianças nasciam em casa.

Nos anos que seguiram muitas mudanças ocorreram, entre as que mais são lembradas são: o período em que além do milho, feijão fava, mandioca começou-se a cultura do algodão, que foi uma das fontes de renda dos agricultores por muitos anos, até que a praga do bicudo acabou tomando conta de toda a plantação, então, o cultivo não mais valia à pena; outra mudança foi à eletrificação da comunidade no ano de 1978, que foi muito comemorada, mesmo que tenha sido paga por eles, a chegada da eletricidade foi considerada uma grande conquista para eles: a construção de um poço que era uma luta da comunidade por mais uma fonte que lhes possibilitasse acesso à água própria para o consumo humano.

Na comunidade não havia lugares para a diversão, então tudo o que acontecia de evento era algo que chamava muito a atenção, um aniversário, uma festa de casamento, uma novena, um terço, era para aquela comunidade um momento de encontro e lazer.

E após a instalação da energia elétrica em algumas poucas casas tinha um aparelho de televisão, que era motivo para que os vizinhos fossem até a casa do outro, pois a televisão era naquele momento para os moradores algo novo e objeto de luxo e conferia ao proprietário de uma televisão certo status social.

Outra forma para sociabilidade e aproximar as pessoas, era de reunirem-se vizinhos em uma casa para jogar baralho e fazerem as “contações de causos” e “história”. O São João na comunidade Olho D’água é o momento em que as pessoas mais festejam, em todas as casas tem fogueira, os vizinhos se visitam, se encontram soltando fogos, as pessoas que moram na cidade e tem familiares na comunidade,vão no momento de São João para lá, as crianças se divertem com brincadeiras a beira da fogueira, os jovens e adultos fazem as famosas “simpatias juninas”. As comidas típicas reinam nas mesas das casas, são pamonhas, canjicas, milho cozido e assado, queijo, tapioca.

É no São João também que ocorre no grupo escolar da comunidade, a maior festividade local, a prefeitura envia trio de forró para animar as comemorações, lá a comunidade se reúne, algumas pessoas montam umas vendas, e a diversão acontece.

O São João realizado como comemoração do calendário escolar é também um evento que reúne grande parte da comunidade, é organizado pela professora, que ornamenta a escola, organiza a apresentação da quadrilha junina, brincadeiras para as crianças e brincadeiras que faz especialmente para os moradores da

comunidade que estão sempre presente nessas comemorações; ocorre ainda um lanche com comidas típicas.

Fonte: Arquivo pessoal de Gitana da Silva Ferreira Borborema

Nessa foto observamos os alunos se preparando para dança a quadrilha junina da escola.

Outro acontecimento que envolve a maioria da comunidade são os eventos católicos, por exemplo, na sexta-feira santa as pessoas não praticam atividades comerciais.

Observamos que é comum neste dia os produtores de leite doarem leite para os vizinhos, na comunidade as pessoas se reúnem para celebrar a páscoa; durante o mês de maio ocorrem novenas diárias, a cada dia em uma casa diferente, e no ultimo dia do mês ocorre a encenação de uma peça onde há a coroação de Nossa Senhora, e neste dia ocorre também a queima das flores, que é a queima das flores dos altares que foram montados em cada casa, junta-se todas as flores e queima-se em uma pequena fogueira, enquanto se canta hinos ao redor da fogueira.

No ano 1992 o bispo Dom Luis Gonzaga Fernandes, Bispo da Diocese de Campina Grande fez uma visita na comunidade, trazido pelo padre Jose Assírio, padre da comunidade na época.

Antes da construção do grupo escolar só havia missa particular, quando alguém contratava um padre para celebrar em sua residência. Após a construção do grupo escolar no ano de 1987, as missas passaram a ser públicas, sendo realizadas no grupo escolar até o ano de 2009.

A primeira missa realizada no grupo escolar foi celebrada por padre Cristiano, depois foi sucedido por padre José Assírio, depois padre Damião, padre Severino,

padre Aroldo, seguido por padre Claudeci Silva e nos dias atuais padre João Paulo Souto.

Todos os meses ocorrem missas na comunidade, outra forma das pessoas se encontrarem. No mês de dezembro são realizadas as novenas em preparação ao tempo litúrgico, da tradição católica, do natal nas casas das pessoas e no último dia é feita uma confraternização em que cada família leva um tipo de alimento e colocam em comum.

E no mês de outubro é celebrado o dia do padroeiro da comunidade que é São Francisco, faz-se uma procissão com cânticos, orações e fogos, depois é celebrada uma missa.

Fonte: Arquivo pessoal de Daniel Medeiros Sant'Anna

Foto da procissão de São Francisco realizado no mês de outubro de 2010, na comunidade Olho D'Água.

Podemos observar que mesmo em meio às dificuldades e a falta de condições para a diversão, os moradores da comunidade Olho D'água sempre encontravam meios para divertirem-se. Assim, a necessidade faz uma tática surgir no mundo, enquanto uma estratégia vê necessidades como coisas que talvez tenham que ser criadas após o produto.

Na comunidade Olho D'água a maioria dos moradores é católica e há anos vem se organizando para construir uma igreja, que no começo do ano 2010 teve inicio a sua construção, é uma obra que tem mobilizado grande parte da comunidade no sentido de terminar a sua construção, que se dá no regime de mutirões, realizados nos dias de domingo.

Mesmo a comunidade tendo poucos moradores evangélicos nos anos de 1960 havia cultos evangélicos a cada quinze dias, na casa do senhor Antonio e a

senhora Lourdes. Que depois mudaram da comunidade. Nos anos 2003 e 2004, o senhor José Brito realizava em sua casa cultos todos os domingos à tarde, até que mudou-se também da comunidade Olho D'Água.

Depois disso os cultos evangélicos foram tornando-se cada vez mais raros, e nos dias atuais dificilmente ocorre um culto, os moradores da comunidade que são evangélicos freqüentam igrejas em outras comunidades.

Nos dias atuais a economia da comunidade gira em torna da criação de animais de pequeno porte, e na produção de leite e seus derivados, como queijo e manteiga. A agricultura atualmente está mais voltada para o próprio consumo de quem planta. O perfil dos moradores também mudou, era constituído majoritariamente por agricultores e fazendeiros, que atualmente ainda existe com pequenos criadores e pequenos comerciantes, e há uma grande porcentagem com concursos públicos morando na comunidade, são motoristas, professores, agente de saúde, policial; e cresceu também o nível de escolaridade das pessoas, que possuem o ensino médio ou curso superior.

Olho D'água é uma comunidade pacata e cheia de particularidades.Na comunidade quase todas as casas são de alvenaria, por exceção de uma casa de taipa que há pouco meses era habitada, mas seus moradores ganharam uma casa de alvenaria e a casa de taipa está preste a ser destruída.

Nos dias atuais não há na comunidade nenhum estabelecimento comercial, mais antes tinha uma mercearia de seu Antonio, que fechou a mercearia e mudo-se, depois seu João criou uma mercearia que tempo depois teve que fechar, tinha também a mercearia de seu Zé Brito que durou pouco tempo.

Mais uma vez seu João abriu uma mercearia, só que desta vez abre também junto com a mercearia um açougue, onde ele mesmo fazia todo o processo, desde matar o boi até beneficiar e vender a carne, e mais uma vez teve que parar como o comercio porque não tinha lucros suficientes.

O primeiro campo de futebol da comunidade era localizado próximo da casa do senhor Izaias, o time de futebol chamava-se Periquito e foi criado no ano de 1988, seus jogadores principais eram Célio, Lula, Edgar, Toinho, Moacir, Everaldo e Gilberto; o segundo campo de futebol ficava no terreno de seu João Ferreira, o time chamava-se Guarani, que começou a funcionar em 1992 e fechou em 1996, depois reabriu com o mesmo nome no ano de 2004 e fechou em 2005.

Fonte: Arquivo pessoal de Célio de Albuquerque

Esta foto de 1992 mostra os jogadores do time de futebol da comunidade Olho D'Água, chamado Guarani.

Uma questão interessante que se cultiva na comunidade é das experiências dos antepassados, de que por exemplos se chover no dia de São José o inverno será bom; trovão no mês de maio; a barra do dia de São João; a queda de tanajuras.

No passado devido as carências de brinquedos, as crianças brincavam com ossos de animais, fazendo com eles o gado dos currais de brincadeira. Brincavam de subir em árvores; de apostarem corridas a pé e a cavalo; faziam carrinhos com pedaços de madeira e lata; pipas; brincavam de cabo de guerra, jogavam com bola de meia e peteca, brincavam com caixas de fósforo vazias, brincavam de toca, policia e ladrão, to no poço, do anel.

No tempo das chuvas as mulheres iam lavar roupas nas poças de água que se formam nos lajedos. A caça era uma atividade bastante praticada pelos homens, que caçavam tanto durante o dia quanto à noite, caçavam aves, tatu-peba, preás, tejuaçu, pescavam na semana santa, tiravam mel de abelha para consumo próprio ou para venderem.

Na comunidade os mutirões eram freqüentes, reuniam para fabricar e queimar tijolos; para fazer a colheita, para processar a colheita que enchiam as salas das casas; e nos períodos de seca limpavam os açudes e barreiros. Quando num período de seca alguém ficava sem feijão, milho era costume os vizinhos compartilharem com eles do seu estoque.

Até hoje quando morre alguém é costume as pessoas se reunirem na casa do defunto para velarem o seu corpo, ficam de um dia para o outro. Após o sepultamento é tradição os homens irem a um local onde tenha bebida e beberem o "defunto".

As principais famílias da comunidade hoje são: Raposo; Ferreira de Maria; Barbosa; Domingos; Freire; Pereira; Dionísio; Nascimento; Gomes; Albuquerque.

3.2 MEMÓRIA DE PROFESSORAS NO GRUPO ESCOLAR IZAIAS JOSÉ RAPOSO.

Escrever sobre a memória de professoras e trabalho docente pressupõe que se identifique e compreenda algumas das funções que a escola tem desempenhado na sociedade, numa espécie de reelaboração histórica da vida das professoras. Partindo desse contexto é possível interpretar a realidade.

Acreditamos que não há limites rígidos no tempo, onde os fatos, em boa medida, se interpenetram num tempo histórico, pois a questão da verdade científica é impossível de ser compreendida fora da continuidade e da história da transformação do homem no mundo, visto que o homem diferentemente do animal, é capaz de exercer um ato de reflexão sobre si mesmo e sobre o seu trabalho.

Nos anos de 1960/70 duas escolas funcionavam na comunidade uma chamada Marques de Caravela que era particular e a São Judas Tadeu que era pública, funcionando em uma sala de uma casa cedida por seu proprietário, quando as professoras dessas escolas se aposentaram as escolas fecharam e foi aberta posteriormente a escola particular Nossa Senhora do Perpetuo Socorro.

Esta escola foi municipalizada e passou a ser chamada de Escola São Judas Tadeu. A prefeitura municipal de Campina Grande pagava a professora e alguém sedia o espaço físico para ser sala de aula e os pais dos alunos compravam os materiais escolares para seus filhos, desde o lápis até o livro escolar.

A função que ocupa a educação no processo de desenvolvimento social, suas limitações estruturais e suas possibilidades sociais no contexto de uma sociedade marcada pela exclusão social, devem ser analisadas e estudadas sob a perspectiva histórica e social das necessidades educacionais da população trabalhadora rural

> Destacamos a importância de introduzir nos programas de formação docente a análise do trabalho real desenvolvido, que se forja nas complexas redes do dia a dia da escola, uma vez que o trabalho na escola não se reduz ao prescrito, ao realizado, envolvendo também o possível e o impossível, a criação de normas de funcionamento coletivo, as atividades suspensas, contrariadas, impedidas, ou seja, implica concepção e redefinição da tarefa pelo docente. O que observamos que a analise do trabalho real não faz parte dos processos de formação docente sem suas diferentes dimensões, priorizando-se o que esta prescrito para o

> desempenho dos educadores/as e os saberes formais/institucionalizados. (BARROS, 2005, p. 74)

Assim a escola na comunidade funcionou em várias casas,*"até aqui na casa de pai já ensinei enquanto o grupo daqui não ficava pronto"* (Maria Lúcia de Albuquerque Raposo, 2010), até que em 9 de julho de 1987 foi inaugurado o Grupo Escolar Izaias José Raposo durante a administração do prefeito Ronaldo Cunha Lima. O prédio possui uma sala de aula, uma cantina, dois banheiros e um almoxarifado, na sala de aula têm um quadro-negro, um birô e carteiras. A escola funciona em um expediente, no sistema de sala de aula multiseriada, do 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental.

Fonte: Arquivo pessoal de Maria Lúcia Albuquerque Raposo

Nessas duas fotos do ano de 1987 podemos observar que a foto da esquerda mostra a casa onde funcionava a escola antes da construção do grupo escolar, na foto da direita vemos a professora com seus alunos na frente do Grupo Escolar Izaias José Raposo em processo de finalização de sua construção.

Na escola não há secretaria nem gestor exclusivo da escola, pois tal gestor é responsável por várias escolas em uma determinada área, sempre ficando em uma escola no Distrito de São José da Mata. A escola só possui como funcionários uma professora e uma merendeira.

> Sim, e tem outra coisa, a gente não tinha diretor na escola não, era de uma escola, é, é, escola urbana né, ai ela era quem dirigia as escolas rurais "tudim", a gente ia lá para escola dela, que ela era diretora, uma vez por mês para fazer o planejamento, às vezes de tempo em tempos era que ela

> vinha aqui no sítio, na escola, que dizer, às vezes tinha ano que “num” vinha nenhuma vez. (MARIA LÚCIA DA ALBUQUERQUE RAPOSO, 2010)

Assim, percebemos a precariedade do sistema da educação rural, pois se o gestor não é presente, não freqüenta a escola, desconhece as necessidades especificas da escola e não pode atuar de forma direta na resolução das dificuldades que surgem. Dessa forma a professora fica com uma responsabilidade muito grande sobre ela, pois tem que buscar solucionar os problemas sem a interferência do gestor, que só o encontra uma vez ao mês, e que quase não visita a escola.

Quanto à importância do Grupo Escolar Izaias José Raposo uma de nossas narradoras destaca:

> [...] porque se pra estudar aqui no sítio já era difícil, imagine para irem pra cidade, só se tivesse família lá pra ficar. Ai imagine uma criança sair de sua casa pra irem ficar com parentes, seria assim muito difícil pra eles. Então a contribuição do educador rural é muito grande porque permite a criança ter acesso a educação e permanecer no seu, lar. (MARIA LÚCIA DA ALBUQUERQUE RAPOSO, 2010)

Nessa fala mais uma vez nossa narradora explicita a importância da escola rural e do educador rural, pois facilita o acesso a formação educacional.Quando questionadas sobre o cotidiano de uma sala de aula rural e multiseriada nossas narradoras respondem que:

> Bem, não tem, o cotidiano é conteúdo, é quadro, é mimeógrafo se tiver, não tem muita novidade, o professor vai criando. Mais o aproveitamento é muito bom porque eles tão o tempo todo, o tempo todo em contato como os conteúdos. Eles não fogem muito, então, assim didaticamente eles ficam bem preparados. Porque não tem muita, não tem educação física, não tem, é assim atividades que interrompa o pensamento daquelas crianças, que faça fugir para uma outra coisa, então olhando que não tem como distraí-los. (ADRIANA RAPOSO DA SILVA, 2010)

Essa professora tem uma visão de cotidiano escolar na escola rural, como contexto escolar de contato como os conteúdos, um cotidiano de didática, que segundo ela faz com que os alunos fiquem atentos aos conteúdos, pois não tem nada para distraí-los.

Fonte: Arquivo Pessoal de Marluce Raposo da Silva

Nesta foto podemos observar o projeto arte da terra, desenvolvido pela professora Adriana Raposo da Silva juntamente com seus alunos, onde dava-se destaque a produção de objetos de barro, bonecos de pano e artigos em estopas.

A visão de cotidiano da professora citada anteriormente é diferente da visão desta outra professora que vê o cotidiano de outra forma, descrevendo o dia a dia em sala de aula de maneira muito clara, enfocando as atividades diárias realizadas na escola.

> Eu fazia a acolhida dos alunos, agente se organizava na sala, agente rezava e depois começava a aula em si, dos conteúdos né, depois tinha o intervalo pra merenda e para as crianças brincarem, depois do intervalo continuava a aula e no final a gente cantava o Hino Nacional. Os meus alunos naquele tempo não davam trabalho, era muito raro um aluno rebelde,quando tinha, eu tratava ele com paciência, e se precisasse eu comunicava aos pais, mas nesses tantos anos isso ocorreu poucas vezes. (MARIA LÚCIA DA ALBUQUERQUE RAPOSO, 2010)

Podemos observar assim a heterogeneidade de pensamento e a diferente visão de cotidiano, pois ambas discorrem de forma diferenciada sobre o cotidiano escolar.Percebe-se que a professora rural adentra em outros espaços, além do escolar, se configurando também como um ser capaz de analisar e intervir nos demais contextos sociais, político e cultural.

> Muitos compartilham da idéia da urgência de construirmos alianças entre as diversas analises dessa realidade que desafia a todos nós, movido pela crença de que a política e a racionalidade hegemônica no país já se esgotou. A superação dessa situação, a recriação/criação de outra formas de política e a afirmação de outra racionalidade, enfim, a fabricação de outras formas de experiência que possamos ter de nós mesmos, dos outros e do mundo só se efetivara se formos capazes de forjar conceitos e práticas que possam construir uma realidade mais múltipla e solidária. (BARROS, 2005, p. 69).

Além desta conquista do grupo escolar, que para a comunidade se constitui como uma grande conquista, a comunidade hoje está organizada em uma associação de moradores, que não possui sede, e utiliza o grupo escolar para fazer suas reuniões, aliás, o grupo escolar é utilizado para muitas atividades por ser o único prédio público da comunidade, foi usado por muito tempo (até o ano de 2009) para as celebrações de missas, e ate hoje as crianças recebem aulas de catecismo nele.

É usado também para a realização de bingos em benefício da própria comunidade, realização do São João da comunidade. Foi usado também para atendimento médico quando na comunidade havia o programa de saúde chamado de Chegou o Doutor, até que no ano de 2004, foi instalado um posto do PSF (Programa de Saúde da Família) em uma casa alugada.

Os alunos quando terminavam o 5º ano (antiga 4ª série) passavam por uma verdadeira maratona para irem estudar na cidade, tinham que acordar 4 horas da manhã e caminhar 6 km para chegarem ao ponto de ônibus e irem até a escola, depois da aula tomavam o ônibus de volta e caminhavam novamente 6 km.

Depois de muitos anos a prefeitura ofereceu um transporte escolar, que era uma caminhoneta com a carroceria coberta de lona e uns bancos de madeira, o popular pau de arara.

Esse carro percorria três sítios e os alunos que moravam no Olho D'água saiam de casa as três e meia da madrugada e chegavam em casa as duas e meia, três horas da tarde. Depois começou a passar uma Kombi, que depois foi substituída por um ônibus, mais o acordar de madrugada é uma constante. Após o ônibus foi se alternando vários carros, até que deste o ano de 2004, ficou uma kombi que o transporte escolar até hoje.

Fonte: Arquivo pessoal de Marluce Raposo da Silva

Esta foto do ano 1994 mostra os alunos da comunidade Olho D'Água que estudavam na zona urbana, no distrito de São José da Mata – CG, preparando-se para retornarem às suas casas.

Nossas narradoras relatam a dificuldade de continuar os estudos após termino do ensino fundamental I [...] a maior delas era quando terminasse o fundamental né, o fundamental I, a locomoção para chegar ate a cidade, a zona urbana, e com e dá continuidade aos estudos. (Adriana Raposo da Silva, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho ao eleger como objetivo refletir sobre a vida de professoras da escola rural da comunidade de Olho D'Água a partir de suas memórias docentes, procurou através de entrevistas feitas com as professoras que atuaram e atuam no Grupo Escolar Izaias José Raposo, entender o cotidiano da vida de professoras de escola rural que atuaram nos anos iniciais; discutimos sobre a formação docente no contexto da História da Educação e verificamos a pratica docente dessas professoras.

Através da memória coletiva apresentamos a história da comunidade, desde a chegada do senhor Izaias no ano de 1933, até os dias atuais. Nesse diálogo entre história e memória buscamos construir através da História Oral, a história da comunidade. A memória coletiva aparece como um discurso da alteridade, no qual a posse de uma história e de uma memória dão a comunidade sua identidade.

Esta pesquisa pode contribuir para a História da educação do ponto de vista acadêmico, pois é um trabalho único que ao tratar das memória docentes de professoras na comunidade rural de Olho D'Água poderá servir como referência para pesquisas futuras, e entrelaça História e História da Educação. Pode contribuir também para uma elaboração da história da educação rural em Campina Grande, pois ao resgatar a história da educação da comunidade traz a público as dificuldades e especificidades de uma escola rural do município. Podendo desta forma possibilitar que o tema seja debatido de forma que se procure encontrar alternativas que venham a melhorar a educação rural.

Como analisamos a formação docente das professoras na pesquisa e observamos que todas começaram a lecionar sem possuir uma formação profissional, esta pesquisa pode contribuir para tratar o tema da formação docente com mais atenção, para que os profissionais da área estejam bem preparados para exercer sua função. Traz contribuição também para os estudos de gênero e memória, pois ao enfocar a historia de vida de mulheres professoras em uma comunidade rural coloca o conceito de gênero em destaque, e como a história de vida é analisada através das memórias docentes das professoras, memórias que foram analisadas através de entrevistas semi-estruturadas, tendo como método a história oral de vida.

Esta pesquisa tem como público alvo toda a comunidade acadêmica e qualquer pessoa que possa interessar-se pelo tema da pesquisa.

Esta pesquisa é um passo em busca de uma pós graduação na área de História da Educação.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3 ed. São Paulo: companhia das letras, 1994.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 de nov. 2010

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incerteza e inquietude**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed, Universidade/UFRGS, 2002. Tradução de: Lê Au bord de La falaise: L'histoire entre certitudes et inquietude.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FISCHER, Beatriz Daudt. (Org). **A professora primária nos impressos pedagógicos (1950 – 1970)**. Petrópolis: vozes, 2005.

FONSECA, Thais Nívea de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006. Tradução de: Lê La Mémoire collective dês musiciens. La Mémoire collective.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim e. **Histórias de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação.** São Paulo: Ática, 2003.

LOURO, Guarcira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LUCA, Tania Regina. (Org.). **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos.(Org). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005. Tradução de: Lê Les femmes ou lês silences de l'histoire.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007. Tradução de: Lê Mon historie dês femmes.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Escrita, linguagem, objetos: leituras de história**. Bauru: EDUSC, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PISCITELLI, Adriana. **A Prática Feminista e o Conceito de Gênero**. Campinas: IFCH/Unicamp, 2009.

SCAVONE, Lucila. **Estudos de Gênero: uma sociologia feminista**. Florianópolis: copyright, 2008.

SOUSA, Elizeu Clementino. (Org.). **(Auto)biografia: formação e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

STEPHANOU, Maria (Org.) **História e memórias da educação no Brasil, vol III: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VICENTINI, Paula Perin. **História da profissão docente no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.) **História da Educação – Ensino e pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZECHLINSKI, Beatriz Polidori. História e Literatura: Questões interdisciplinares. **História em Revista**, Pelotas, v. 09. 2003. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/ich/ndh/downloads/historia_em_revista_09_beatriz_zechlinski.pdf>.