



NARRATIVAS ESCOLARES DE PROFESSORAS DE UM LUGAR COLONIZADO E REFORMISTA

SCHOOL NARRATIVES OF TEACHERS FROM A COLONIZED AND REFORMIST PLACE

NARRATIVAS ESCOLARES DE PROFESORES DE UN LUGAR COLONIZADO Y REFORMISTA

Aline Machado Dorneles¹
Maria do Carmo Galiazzi²

Resumo

Neste texto, articulamos nossas memórias de escolarização inicial às políticas públicas em educação com a intenção de mostrar suas influências na nossa formação de professoras pesquisadoras da área da Educação em Ciências. Com foco na formação de professores e na experiência centralizamos o presente estudo no aporte teórico e metodológico da pesquisa narrativa. No Brasil, um sentido reformista faz parte de nossa história e atinge o ensino provocando mudanças que condicionam a constituição (não só) de professores. Atentar-se para as implicações das políticas públicas na perspectiva das experiências vividas por professores é o pano de fundo deste artigo. Apontamos para a influência do estado a partir de decisões políticas e econômicas nacionais e internacionais em seus sucessivos governos reformistas. Trazemos aspectos históricos que conformaram a educação no Brasil tecidos com narrativas dos processos de escolarização.

Palavras-chave: políticas públicas; pesquisa narrativa; formação de professores

Abstract

In this text, we articulate our memories of initial schooling to public education policies to show their influences on our training as research teachers in the field of Science Education. Focusing on the training and experience of teachers, we centered this study on the theoretical and methodological contribution of narrative research. In Brazil, a reformist sense is part of our history and affects education, causing changes that affect teachers' constitution (not only). Paying attention to the implications of public policies from the perspective of the experiences lived by teachers is the background of this article. We highlight the influence of the State based on national and international political and economic decisions in its successive reformist governments. We bring historical aspects that shaped education in Brazil intertwined with narratives of school processes.

Keywords: public policies; narrative inquiry; teacher education

Resumen

En este texto articulamos nuestras memorias de escolarización inicial a las políticas públicas en educación con la intención de mostrar sus influencias en nuestra formación como docentes investigadores en el campo de la Educación Científica. Centrándonos en la formación y experiencia del profesorado, centralizamos este estudio en el aporte teórico y metodológico de la investigación narrativa. En Brasil, un sentido reformista es parte de nuestra historia y afecta la educación, provocando cambios que afectan la constitución (no solo) de los docentes. Prestar atención a las implicaciones de las políticas públicas

desde la perspectiva de las experiencias vividas por los docentes es el trasfondo de este artículo. Señalamos la influencia del Estado a partir de decisiones políticas y económicas nacionales e internacionales en sus sucesivos gobiernos reformistas. Traemos aspectos históricos que moldearon la educación en Brasil entretejidos con narrativas de procesos escolares.

Palabras clave: políticas públicas; investigación narrativa; formación docente

Recepción: 14/07/2021

Evaluado: 13/09/2021

Aceptación: 30/09/2021

1 - Introdução

“O vento é sempre o mesmo, mas sua resposta é diferente em cada folha”
(Cecília Meirelles)

Muitas são as razões que podem justificar a intenção de escrever este texto: duas professoras de Química mobilizadas em resgatar suas narrativas de escolarização e assim compor o contexto investigado a partir das nossas histórias de formação. Como poeticamente nos tocam as palavras de Cecília Meirelles e sintetizam nossa intenção: mostrar como nossa vida escolar tem sido condicionada pelos contextos, pelas mudanças curriculares, pelas políticas públicas, pelos processos de formação. No nosso caso, as respostas foram diferentes porque o mesmo vento nos afetou em momentos escolares diferentes. Nossa intenção acadêmica é articular contextos macro-estruturantes com nossas histórias de formação, mostrando assim como é importante discuti-los na formação de professores.

Desse modo, tecemos um texto fundamentado teórico e metodologicamente com a aproximação da Hermenêutica Filosófica e com a pesquisa narrativa. Temos aprendido sobre a importância da tradição para a compreensão apoiados na contribuição da Hermenêutica Filosófica (GADAMER, 1997; SOUSA; XXXXX, 2018), ROHDEN, (2014); ZAMBAN, (2020). A tradição e a história são temas que nos chegaram mais recentemente que influenciaram o currículo das Licenciaturas em Química.

O texto inicia com nossa chegada na pesquisa narrativa e apontamos possibilidades de diálogo entre Dewey e Gadamer para, a seguir, apresentarmos o espaço tridimensional como elemento da pesquisa narrativa proposta por Clandinin e Connelly (2011). Nossa paisagem vai se descortinar entre tramas, reformas e fusão de horizontes interpretativos. A seguir, uma breve história da educação e nesta história encontramos fatos que, de certa forma, nos atravessaram, mesmo que não tenhamos estado presentes.

As histórias de cada uma estão apresentadas na primeira pessoa do singular indicadas por nossas iniciais, e nossas descrições de fatos, políticas e interpretações, quando exigem, na primeira pessoa do plural. Neste momento em que no Brasil o horizonte está sombrio, mais ainda se torna necessário narrar como denúncia de ataques severos à educação e às universidades públicas.

2 - Pesquisa (auto)biográfica: alguns apontamentos

Temos sido constituídos com um olhar para a escola e a formação de professores em que a pesquisa narrativa nos envolveu a partir de Clandinin e Connelly que nos leva a Dewey (2010). Neste texto tencionamos mostrar como chegamos na formação de professores, na

indagação e reencontro com nossas próprias histórias, e assim revitalizar os processos de imaginação pedagógica e a reconstrução democrática do discurso público acerca da educação (SUÁREZ, 2021).

Freitas e Ghedin (2015) ao problematizar a Pesquisa Narrativa como método e fenômeno na formação de professores fazem uma revisão histórica e também trazem argumentos para sustentar nossas lembranças. Sabemos que o que lembramos não são uma descrição da realidade e são ressignificadas no momento em que são narradas, assim narrar se torna um processo de produção de novos significados (ABRAHÃO, 2011). Concluem que apesar do intenso debate da legitimidade das narrativas nas pesquisas, se mostra potente para aprofundar o conhecimento de si ao mesmo tempo que amplia significados e saberes a partir de suas experiências.

Temos nos dedicado a compreender a Hermenêutica Filosófica de Gadamer (1997) e, então, para dialogar com a experiência da pesquisa narrativa que, segundo Clandinin (2013), se sustenta na teoria da experiência de Dewey, buscamos por afinidades entre estas duas teorias (HIGGINS, 2010; JEANNOT, 2001). Os especialistas em cada uma das duas teorias que olham de uma para a outra podem, como têm sido frequente, apontar diferenças importantes, mas nossa intenção é de buscar por afinidades, ainda mais que na nossa história de pesquisadores na formação de professores de Ciências, a pesquisa narrativa e a Hermenêutica Filosófica se articulam e dialogam. Concordamos com Teitelbaum e Apple (2001, p. 200) que: Dewey exerce influência no pensamento educativo para além das críticas que tem recebido, "uma vez que a sua análise intensiva de muitas das questões sociais prementes continua ainda hoje a assumir uma preocupação vital".

No Brasil, em um momento em que sofremos o ataque às instituições científicas, à educação pública e a democracia o pensamento de Dewey, embora controverso, se atualiza: Tanto a filosofia quanto as atividades científicas, portanto, devem servir a um projeto de sociedade, o que só é possível com o abandono de verdades imutáveis e de práticas de investigação socialmente descomprometidas. A sociedade almejada por Dewey é a democracia, um modo de vida cooperativo em que todas as definições advêm de consensos obtidos mediante livre e aberta participação de todos. (CUNHA, 2001, p. 89) A obra Pesquisa Narrativa (CLANDININ, CONNELLY, 2011) foi decisiva para nossa aproximação com a pesquisa narrativa como modo de estudar um fenômeno e como também metodologia de pesquisa.

Esta obra foi tão importante que em duas situações me acompanhou: na cirurgia de meu pai, em que fiquei a seu lado torcendo por sua recuperação e, durante as noites em claro, lia e traduzia o livro. Ele se recuperou! Depois, em uma cirurgia a que eu mesma fui submetida e levei o livro para ler enquanto esperava por minha alta do hospital. Essa leitura me levou a entrar em contato com a Dra. Jean Clandinin, que me apresentou a Dra. Dilma Mello cuja parceria iniciou com sua vinda à Rio Grande no Seminário de Metodologia de Pesquisa no início dos anos 2000 e se consolidou com a participação da Profa. Dilma no Seminário Internacional de Narrativa³ realizado, recentemente, com a parceria da professora na organização, integrando os Programas de Pós-Graduação da FURG e da UFU. Depois, o encontro com Dr. Daniel Suárez e seu grupo e mais recentemente na parceria no Programa de Doutorado em Investigação Narrativa (MC)

Seguimos aqui a sugestão de Jeannot (2001) de não nos deixarmos influenciar por clichês de que o pragmatismo é hostil à tradição e à autoridade ou que o pragmatismo exalta a *techné* acima da *phronesis*. Ou de pensar que a Hermenêutica Filosófica é uma versão idealista, que a fusão de horizontes se articula ao Espírito Absoluto de Hegel ou que é politicamente conservadora. Claro que são temas que geram intensos debates, mas seguindo Jeannot (2001) nossa intenção é mais modesta, buscando salientar os pontos comuns dos dois filósofos sobre a filosofia da experiência e lembramos da célebre frase de Gadamer em um debate com Derrida: Pode ser que ele tenha razão. Nós aqui,

parafraseando Gadamer, entendemos que os dois podem ter razão e vamos explicitar onde entendemos que eles concordam, considerando os argumentos de Higgins(2001; 2010) e Jeannot (2001).

De acordo com Higgins (2010), Dewey e Gadamer são críticos em relação de filosofias modernas clássicas que apostam na separação entre sujeito e objeto ou consciência e reflexão. Ambos admiram Hegel em seu intento de reconstruir a filosofia da experiência e com Heidegger, Dewey e Gadamer também pretenderam reverter a orientação moderna da epistemologia colocando a filosofia anterior a ela.

Seria justo afirmar que ambos procuraram situar fenomenologicamente as bases de pesquisa em fenômenos existenciais concretos da compreensão deslocando-se da epistemologia para a ontologia (JEANNOT, 2010).

Ambos compartilham a concepção de experiência acontecendo em círculos que podem se ampliar ou virar rotina. Dewey auxilia a vermos a conexão entre a obra e a sabedoria prática e Gadamer nos orienta a aprofundarmos a compreensão sobre a sabedoria prática como uma abertura para uma nova experiência (HIGGINS, 2001) e isso para nós é importante porque entendemos nossa atividade de ensino como experiência que não queremos rotinizar, nossa invenção de ensino como invenção de nós mesmos.

Parece-nos, assim, que a construção de Dewey da arte como experiência pode dialogar na conceituação da experiência hermenêutica de Gadamer. A obra de arte não é um objeto que se coloca em oposição ao sujeito. Ao contrário, tem sua verdade no fato de que ela se torna uma experiência que muda a pessoa que a experiencia. Com a obra de arte aprendemos a nos compreender, e isso significa que na continuidade de nossa existência, suspendemos a descontinuidade e a pontualidade da vivência. (GADAMER, 1997, p. 103). O sujeito da obra de arte não é a subjetividade, mas a obra em si. Também se aproxima a ideia de jogo de Gadamer apresentada em Verdade e Método da experiência de Dewey que acontece para os sujeitos não só em relação ao tema da experiência, mas também ao como ela acontece e ao o quê da experiência integrados em suas múltiplas conexões. Como Gadamer afirma, o verdadeiro sujeito do jogo não é o jogador, mas o jogo mesmo. Também Dewey afirma que os desejos e as urgências dos sujeitos se articulam com o que é objetivamente realizado. Os dois autores também criticam a teoria estética de sua época e buscam reconceitualizar o que a experiência é (JEANNOT, 2001).

Para Dewey, a integração entre, o que muito na filosofia se consideram separados, sujeito e objeto, é a característica de cada obra de arte, o que Gadamer sumariza como sendo a experiência estética que se configura pelo pertencimento à vida comum de uma comunidade histórica (JEANNOT, 2010). Os dois autores compartilham a ideia de emancipar a estética da concepção museológica presente no século XIX. E Jeannot (2001) conclui que "toda experiência é expressiva e então "arte em germe", independentemente da questão de sua excelência ou mérito (idem, p. 10). Dewey e Gadamer também convergem ao abordarem a questão da verdade artística. O encontro com a obra de arte para Gadamer aponta para compreensão, conhecimento e verdade, concluindo que a arte é conhecimento. Quanto a Dewey, ele mesmo observou que era preciso atentar a seus leitores que sua abordagem sobre o conhecimento e a verdade ser instrumentalista ter sido mal interpretadas. Para ele, o conhecimento é instrumental para o enriquecimento da experiência imediata pelo controle que ele exerce sobre a ação e isto vale para a ciência e para a arte. Não se aproxima da compreensão de Gadamer que a arte é conhecimento? Jeannot (2010) responde afirmativamente que o projeto da Hermenêutica Filosófica de Gadamer não está distante do que Dewey propõe.

Aceitando a aproximação proposta por Jeannot (2010), embora não seja consensual, se toda experiência é uma arte em germe, a pesquisa que atenta para a experiência, seja a partir de Gadamer ou Dewey, como é a pesquisa narrativa, é conhecimento.

Clandinin (2013) destaca que a pesquisa narrativa se sustenta em dois critérios da experiência como proposta por Dewey: a interação e a continuidade e se articulam com o espaço tridimensional da pesquisa narrativa com as dimensões de temporalidade, lugar e sociabilidade.

Assim, Clandinin e Connelly (2011, p. 2) assumem a continuidade:

A ideia que a experiência se manifesta a partir de outras experiências, e experiências apontam para outras experiências. De onde alguém se posiciona nesse continuum - o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou um futuro imaginado - cada situação tem uma base experiencial no passado e aponta para uma experiência futura.

Um dos conceitos da pesquisa narrativa que muito nos chama atenção na pesquisa narrativa é o conceito de espaço tridimensional nos faz movermos mais profundamente nos múltiplos sentidos das experiências. Este conceito sempre nos mobilizou porque as dimensões que a autora apresenta, temporalidade, lugar e sociabilidade que apresenta a experiência dos participantes não são dimensões independentes, e é isso mesmo que queremos mostrar. Quando conseguimos mostrar as três dimensões de espaço tridimensional de pesquisa, nós tornamos as histórias de vida visíveis também, assim um texto narrativo pretende o engajamento a partir das lembranças dos participantes. Os textos narrativos não têm respostas porque os pesquisadores narrativos não chegam à pesquisa com questões.

A perspectiva tridimensional também é trazida para a pesquisa narrativa por Abrahão (2011) em relação ao tempo: passado, presente e futuro e aproximando-se de Clandinin e Connelly (2011) no argumento de que a pesquisa narrativa é fenômeno e método. Acrescenta, articulando-se a nossa intenção neste texto, como processo de aprendizagem, de autoconhecimento e de ressignificação do vivido.

Lembramos aqui de Lima (2007) que em seu livro conta de sua preocupação em ter questão de pesquisa ao realizar seu doutoramento, ao que foi tranquilizada por um de seus professores, Dr. João Wanderley Geraldi, que lhe disse que em sua pesquisa ela contava uma história e, portanto, não tinha questões. A intenção é engajar quem interage com nossas histórias, a audiência, como denomina Clandinin e Connelly (2000) para repensar e reimaginar nossas ações e o modo como nos relacionamos com os outros (CLANDININ, 2013).

Clandinin e Connelly (2011, p. 50) apresentam o espaço tridimensional:

nossos termos são pessoais e sociais (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados com a noção de lugar (situação). Este conjunto de termos cria o espaço metafórico de pesquisa narrativa, com a temporalidade sendo uma das dimensões, o pessoal e o social sendo outra das dimensões e o lugar a terceira dimensão. Usando este conjunto de termos, qualquer pesquisa pode ser definida por este espaço tridimensional: estudos têm dimensões temporais e endereçam assuntos temporais; eles focam no pessoal e no social em um equilíbrio adequado para a pesquisa; e eles ocorrem em lugares específicos ou sequência de lugares.

Este modo de apresentar as dimensões da pesquisa narrativa nos parece ser potência para um conjunto enorme de paisagens, usando aqui a metáfora dos autores, a serem narradas. A dimensão pessoal-social faz com que possamos nos mover em questões, desejos, expectativas e conexões internas "como sentimentos, expectativas, reações estéticas e

disposições morais" e externas, que são em relação às condições existenciais. Percorrer a dimensão do passado, presente e futuro é fácil de entendermos, pois é a temporalidade que vivemos cotidianamente e o lugar também aponta para regiões geográficas da paisagem de pesquisa (CLANDININ, 2013, p. 58). A autora aponta para este conceito como um espaço tridimensional metafórico e ao imaginá-lo, parece-nos um caleidoscópio com suas três faces com seus pequenos fragmentos coloridos e que ao girarem mudam infinitamente as paisagens.

Assim, o foco da pesquisa narrativa segundo Clandinin e Rosiek (2007) não é apenas em experiências individuais, mas em narrativas sociais, culturais e institucionais dentro das quais as experiências individuais constituem, moldam, expressam e interagem. A pesquisa narrativa estuda a experiência individual no mundo e pode ser estudada observando, vivendo ao lado de uma outra pessoa, e escrevendo e interpretando textos.

Neste sentido, nossas experiências são narradas com foco em experiências educativas. Assim nosso lugar tridimensional passa então pelas cidades e escolas e universidades onde estudamos e somos professoras. Nossas questões pessoais se cruzam com as questões sociais e nisso com a educação, o ensino de Ciências, a graduação em Química e a pós-graduação em Educação em Ciências. Não só deste conjunto de interações somos as professoras que nos tornamos, no entanto, o texto procura mostrar como são decisivas as decisões governamentais que atingem e conformam a escola e a formação de professores. Encontramos ressonância em nosso trabalho de articulação de nossas histórias com fatos, eventos, documentos, políticas públicas em Aguirre (2021, p. 280) ao afirmar que se estabelece uma dupla hermenêutica, uma de compreender o contexto e outra a compreensão de quem narra:

Esto significa que el análisis parte de los documentos y normativas oficiales, recurre posteriormente a las voces de los protagonistas y sus experiencias biográficas para luego retornar a los documentos prestando atención a las tensiones, rupturas y continuidades que cada proyecto de política pública asume, en sus variados niveles de traducción. Recursivamente, este ejercicio posibilita indagar cada etapa priorizando el dialogo entre dimensiones microsociales y macro-estructurales colocando en el centro del análisis los rostros humanos de cada política (Aguirre, 2021, p.280).

Para nosso intento, a seguir, descrevemos brevemente a história da educação no Brasil assinalando a desigualdade de oportunidades entre ricos e pobres e, posteriormente, breve história da educação de nossos pais para chegarmos às nossas histórias na educação básica com algumas de nossas lembranças e alguns guardados.

3. Narrativas de escolarização: um breve resgate histórico da Educação Básica brasileira

Para um breve recorrido pela história da educação no Brasil tomamos por base, entre outros, Lopes, Faria Filho e Veiga (2020) que reúnem textos de pesquisadores de diferentes partes do Brasil sobre a História da Educação e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) que focam suas análises nas políticas, estrutura e organização da educação escolar. Decidimos manter a denominação das etapas e níveis do ensino usadas em cada época, pois entendemos que dizemos por nossos discursos e narrativas, pois eles dizem por si. Como já bem descrita, a história da educação colonizadora no Brasil tem início com os jesuítas no século XVI com o objetivo de catequizar e dominar os índios num momento que na Europa a tendência era de laicização da educação. É interessante lembrar que os

jesuítas foram contrários à defesa de Martinho Lutero por um contato com Deus pela leitura individual da Bíblia. Seguiam a tradição da Igreja Católica da transmissão da palavra de Deus pela pregação da qual eles eram os legítimos herdeiros (HANSEN, 2020). A escola jesuítica era para a classe dominante para preservar a cultura portuguesa, para os índios para serem dominados e para preparar novos missionários (PAIVA, 2020). Pobres, mulheres e negros escravizados eram excluídos (SOUZA, MIRANDA, SOUZA 2018). Vivia-se um tempo de guerra entre índios e portugueses na disputa da terra em que a morte era naturalizada. Essa guerra cotidiana ampliada a franceses, ingleses e holandeses no litoral e a bandeirantes no interior, que não era experiência cotidiana em Portugal, não abalou o currículo, muito menos a disciplina. Tampouco foram consideradas ilícitas a morte e a escravidão até mesmo pelos jesuítas. Os jesuítas, com uma formação europeia, ensinavam os clássicos europeus, latim, falas piedosas, recitação de poesias. A sociedade brasileira se transformava em uma estrutura rígida e hierárquica em que a ordem e a religião continuavam a comandar. Educava-se para fugir do pecado. Esta relação entre os jesuítas e a população não foi tranquila e muitas vezes os portugueses estavam do lado dos índios e negros escravizados para a produção de uma sociedade hierarquizada assentada no processo de colonização exploradora. Aumentava a distância entre as letradas e a vida vivida (PAIVA, 2020).

Os jesuítas permaneceram no Brasil por dois séculos, e os interesses distintos entre Portugal e a Companhia de Jesus resultaram no fim da época jesuítica sendo expulsos de Portugal e de suas colônias. A Reforma Pombalina trouxe mudanças para o sistema educacional português. Na Universidade de Coimbra, para onde iam filhos de brasileiros da classe dominante, foram incluídas matérias como Mineralogia, Química e Geologia (MARQUES, 2010). Em Portugal, a escola desde o início foi excludente, aos nobres os estudos maiores que permitiam o acesso à universidade e, para a maioria, os estudos, menores que se limitavam à leitura, escrita e cálculo.

A implantação da Reforma Pombalina no Brasil enfrentou dificuldades com omissão e descaso do governo, mas era preciso pensar na formação de professores. Não havia qualquer plano de carreira para os professores, indício de pouca valorização desde os primórdios da colonização portuguesa. Eram selecionados pela Coroa que os fiscalizava bem como o material didático empregado. O diretor-geral, que obedecia aos interesses do Reino, inspecionava os professores e suas aulas régias. Aos professores eram dadas algumas regalias, mas arcavam com todas as despesas fazendo a escola em sua casa e adquirindo material didático. Havia os mestres que alfabetizavam, as primeiras letras, e os professores das demais cadeiras. O método, mesmo que houvesse mais alunos em uma sala, era individual (FARIA FILHO, 2020)

Até a vinda da família real, a educação ficou a mesma, as mulheres permaneceram com pouca instrução, a maioria analfabeta e para as que quisessem estudar o convento era o caminho e neles o ensino era de leitura, de escrita, de música, do órgão e de trabalhos domésticos (RIBEIRO, 2020).

Com a vinda da família real, foi preciso pensar em instituições culturais e científicas, de ensino técnico e de ensino superior para os filhos dos nobres, majoritariamente. A instrução elementar, neste período, ficou restrita quase que exclusivamente à esfera privada (VILLELA, 2020).

As constituições do século XIX promulgadas após a Independência, pleiteavam educação pública básica e o ensino universitário e se precisavam de professores cuja formação inspirava-se no Iluminismo. Foi bastante defendido o método mútuo em que professor e alunos mais adiantados auxiliavam o professor. No final do século XIX, instituiu-se o

método intuitivo em que se chamava atenção aos processos de aprendizagem dos alunos (FARIA FILHO, 2020).

As escolas normais vão substituir o mestre-escola pelo professor formado e preparados para a atividade docente, surgem assim as primeiras associações profissionais. Foi valorizado o curso Normal com ênfase nas metodologias e não no conteúdo, inicialmente destinado apenas aos homens, permanecia muito semelhante ao conteúdo dos anos iniciais. Quando permitida a presença de mulheres nos cursos Normal, a organização curricular teve menor carga horária nas cadeiras das exatas. (VILLELA, 2020).

Não foi muito animador o período após a Proclamação da República com algumas reformas que não focaram a realidade brasileira e se inspiraram na Europa e nos Estados Unidos. A formação de professores permaneceu sem grandes mudanças. Faltavam professores. Nada mudou até o final da Primeira Guerra Mundial quando houve um clamor por educação pública. O analfabetismo beirava 80% da população brasileira.

Não era diferente no Rio Grande do Sul como afirma Silva (2006), com a República percebe-se um aumento do número de aulas públicas no estado, mas a preocupação até então era mais voltada para o ensino religioso do que à escola. Com os imigrantes, surgia a necessidade da escola para que estes aprendessem o Português e os imigrantes alemães, muito preocupados com a educação, decidiram por conta própria trazer auxílio. Em razão disso, a Ordem Marista chegou ao Rio Grande do Sul dedicando-se inicialmente à área rural, carente de instrução e educação religiosa, para mais tarde deslocar-se aos núcleos urbanos.

Matiello e Luchese (2016) apresentam a educação nestes primórdios de Veranópolis, *minha cidade natal* (MC). A antiga colônia de Alfredo Chaves foi fundada em 1884, emancipada em 1898, e teve substituição do topônimo por Veranópolis em 02/01/1945, e a educação esteve permeada por umitas deficiências.

Inicialmente surgiram algumas escolas particulares leigas, com aulas ministradas em italiano e até polonês. No final do século XIX foram criadas algumas escolas públicas subvencionadas pelo Estado ou Município. No entanto, é fato comprovado pelos Relatórios, que durante várias décadas o ensino ficava em segundo plano, embora o discurso dos responsáveis dissesse o contrário. Em várias administrações, o número de soldados da Guarda Municipal era maior do que o número de professores. (FARINA, 2012, p.223).

Surgiram as primeiras universidades do Brasil, em Manaus, em 1909, em São Paulo, uma universidade privada, em 1911, em Curitiba em 1912, todas elas de curta duração até a Universidade do Rio de Janeiro em 1920 e em Minas Gerais em 1927, enquanto isso o analfabetismo era muito alto na colônia de Alfredo Chaves. A religião era mais importante que as escolas. Havia no Rio Grande do Sul muitas igrejas e poucas escolas anexas às igrejas (KREUTZ, 2000).

No governo de Getúlio Vargas, em um período de alto nacionalismo, promulgaram-se vários decretos interferindo nas escolas dos imigrantes. O Decreto 406 de maio de 38 obrigava que os professores fossem brasileiros natos, todos os materiais tinham que ser em Português. O Decreto 2006 de 1939 obrigava a análise dos livros didáticos pelo Ministro da Educação e o Decreto 1545 de 1939 instruiu os secretários estaduais a construir escolas. (KREUTZ, 2000, 366).

A Reforma Francisco Campos inseriu a disciplina de Ciências Físicas e Naturais no ensino secundário com um viés positivista. Nesta época surgiu o Manifesto dos Pioneiros cujo objetivo principal era a expansão da escola pública, laica e gratuita com uma ideia de racionalidade científica na educação (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012). Redigido por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, entre os quais Roldão Lopes de Barros,

Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles, impulsionou o movimento da Escola Nova que defendia uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O Manifesto e o movimento da Escola Nova foram muito criticados pela Igreja Católica que mantinha uma expressiva rede privada de escolas.

Neste período surgiram a Universidade do Distrito Federal (RJ), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Anísio Teixeira, de família abastada baiana, formado em escolas tradicionais jesuítas, enfrentou resistência a suas ideias de uma educação pública de qualidade para todos.

O curso de Pedagogia surgiu no governo de Getúlio Vargas com duração de três anos que atribuía o título de bacharel e o curso de Didática com duração de um ano e meio e o título de licenciado. Assim, o bacharelado era mais que a licenciatura em tempo de duração, ou dito de outra forma, para ser professor precisava menos, ou ainda ser professor é menos. No Rio Grande do Sul somente em 1934, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi criada a partir da Escola de Engenharia e em 1928 oferecia além do curso de Engenharia, os cursos de Agronomia, Veterinária e Química (CUNHA, 2020).

Bem distante de pensar em uma escola laica era o movimento que acontecia em cidades distantes dos centros urbanos, como no então município de Alfredo Chaves, de colonização italiana essencialmente católica, situado na serra gaúcha.

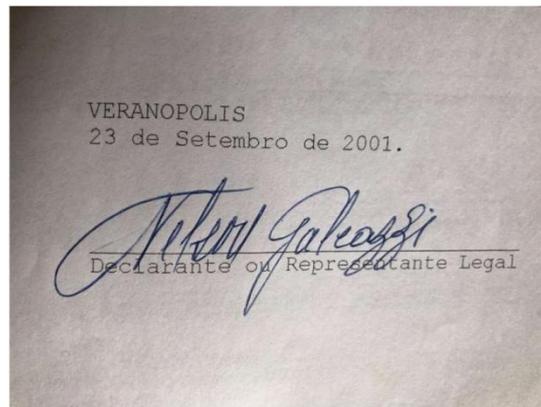
Neste tempo certamente havia escola na então colônia de Alfredo Chaves. Freiras e maristas já haviam se instalado e uma escola pública, a Escola Filipe dos Santos, ensinava as crianças desde os anos 20. A assinatura sôfrega de meu avô mostrada no boletim de meu pai é um indício de pouca escolarização. O boletim de meu pai, estudante do Collegio S. Luiz Gonzaga, uma escola católica marista, datado de 01 de maio de 1931, informa que com 9 anos, cursava o Curso II e naquela semana estava em primeiro lugar entre 34 estudantes, alcançando 265 pontos, o que lhe conferia receber um boletim na cor rosa, cuja nota era 10 – excelente. Boletim amarelo erasofrível e branco insuficiente. Não havia qualquer outra informação curricular além das assinaturas do Frei cujo nome não está legível e de meu avô. Meu pai me presenteou com o boletim para mostrar para seus netos quando crescessem (MC).



Fonte: da autora

Minha mãe relatou que minha avó aprendeu a ler e a escrever sozinha motivada pela vontade de ler os jornais da época. Eu também lembro de um dia, sentadas na cozinha, alguém bater à porta, eu atender. Era preciso que minha avó assinasse um documento. Foi aí que percebi sua dificuldade em escrever seu nome. (MC)

Na minha família sempre a letra de meu pai era elogiada por todos e observando sua assinatura, a semelhança com a letra do boletim, certamente não a sua, ainda criança à época, leva a pensar sobre a importância dada à caligrafia. E tão linda era por todos considerada, esposa filhas e filhos, que é como se identifica seu nome em seu túmulo. (MC)



Fonte: da autora

As lembranças de minha mãe sobre a escola remetem a uma menina sapeca, falante e cheia de travessuras em uma escola pública, a Escola Filipe dos Santos, onde também estudaram meus tios. Ela conta que uma vez combinou com seus colegas que ninguém faria o tema e assim ninguém apresentou a tarefa feita. Como a professora não conseguiu que os alunos dissessem de quem tinha sido a ideia, castigou solicitando muitas vezes que se escrevesse a mesma frase e minha mãe caprichou. Quando a professora viu sua tarefa, a elogiou e teve como resposta que ela não merecia o castigo. (MC)

Chama atenção o nome da escola pública Escola Filipe dos Santos, líder da Revolta de Vila Rica contra a metrópole portuguesa. Como afirmam Fernandes, Beluzzo e Castro (2019, p.107) considerando à nacionalização do ensino:

as culturas escolares foram permeadas por questões étnicas, culturais, próprias da região colonial italiana no interior do Rio Grande do Sul. Desta forma, as práticas escolares, além dessa hibridização cultural, foram fortemente marcadas pelos princípios que regem a disciplina, a ordem e a religião, sendo uma das alternativas de escolarização aos imigrantes italianos e seus descendentes. Uma instituição que inicialmente intenta propagar a italianidade e paulatinamente passa a satisfazer as exigências do governo brasileiro.

As escolas maristas se difundiram no estado do Rio Grande do Sul como atestam Fernandes, Beluzzo e Castro (2019, p. 111) e vão se transformando de acordo com as exigências do governo de Vargas:

a escola confessional adequou-se em certo momento como uma possibilidade em conciliar a etnicidade, a fé e a educação. O que progressivamente alterou-se quando passam a colaborar com o governo brasileiro em prol de um ensino nacional. Ao passo que houve um esforço intensivo em instalar escolas públicas graduadas, em especial a partir de 1937, para assim controlar de forma mais próxima sua atuação e garantir um ensino pautado em princípios nacionais.

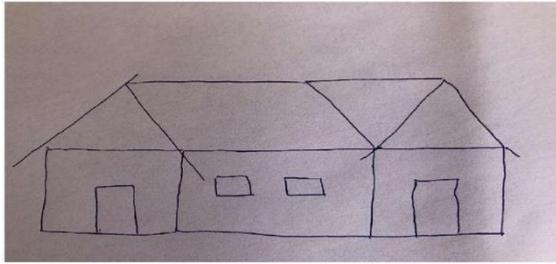
No período do Estado Novo de Vargas a partir de 1937 dominava na educação a racionalidade político-ideológica (SAVIANI, 1998) cuja intenção era o fortalecimento de um pensamento nacional. A escola pública foi vista e utilizada para a nacionalização destes alunos, filhos de descendentes, sobretudo italianos. *E quando minha mãe narra suas lembranças da escola, recorda minha avó a corrigir seus irmãos quando falavam errado o Português. Lembro também de minha tia Otília, com muito pouco estudo comparada com os irmãos, me contar que durante a Segunda Guerra Mundial foi proibido falar o "talian", dialeto falado na região.* (MC) Em relação à proibição, Farina (1992) aponta que já era proibido falar italiano desde 1914, no entanto com a Guerra silenciaram-se as cantorias e o dialeto da região.

Ressaltamos que enquanto na capital do país se discutia a formação de professores, surgiam algumas universidades, aparecia o Manifesto dos Pioneiros, em centros urbanos menores e distantes, como é o exemplo de Veranópolis, se vivia um tempo educativo marcado pela religião em escolas confessionais destinada aos filhos de famílias mais abastadas da cidade.

É importante considerar que as Irmãs de São José atuavam na educação no município desde 1917, mas foi a partir de 1948, com a ocupação do prédio construído especificamente para o colégio, que ele passou a denominar-se Regina Coeli. Passou a denominar-se Escola Normal Regina Coeli em 1954. Em 1969, o colégio passou da condição de confessional católico para comunitário, porém a direção da escola ficou a cargo das Irmãs de São José até o ano de 1976 (MATIELLO; LUCHESE, 2016).

Alguns professores sempre nos deixam marcas. Não foi diferente comigo. Uma delas, a Irmã Carmelita, professora de minhas primas, das mais velhas às mais novas, de minha irmã e minha nos meus anos de Jardim de Infância com quem fiz mais de um ano de Jardim de Infância à espera da idade para entrar na primeira série. Era uma Jardim de Infância só de meninas e a boneca na foto mostra esta inclinação feminina na educação das meninas (MC).





Fonte: a autora

Passei por um teste para começar o primeiro ano de tanto que insisti com minha mãe, assim comecei poucos meses antes de completar 7 anos. O teste era desenhar uma casa e havia me chamado atenção tempo antes no sótão da casa de uma tia minha, Tia Iria, um desenho que treinei até conseguir fazer, e isso levou muito tempo a pensar para onde tinha que ir o lápis. O desenho surpreendeu a Irmã Maria Enilda. Fui aprovada com sorte! Reproduzo o desenho sem preocupação por precisão no traço, mas sobre a perspectiva que ele mostrava.

Minha ansiedade pelo primeiro dia de aula no primeiro ano era quase insuportável. Não queria voltar ao Jardim da Infância. Eu havia cansado de ter estado com a Irmã Carmelita. As atividades eu conhecia de cor, com sementes, miçangas e lantejoulas. Convenci minha mãe a me matricular no Grupo Escolar Virgínia Bernardi onde trabalhavam duas de minhas tias: minha madrinha, Tia Carmen, professora, e Tia Otilia, que não havia estudado e trabalhava na cozinha. Fiquei pouco tempo, talvez um ano. Na Escola Normal Regina Coeli tinha um pátio coberto onde fazíamos o lanche e um bar para comprar merenda. Na escola pública também lembro do pátio e da merenda para todos, meninas e meninos juntos. No dia de início das aulas em março, houve um acidente com o ônibus escolar que trazia crianças do distrito (atualmente município) de Fagundes Varela para as aulas na cidade. Teve vários feridos e as aulas não iniciaram porque as escolas receberam as crianças feridas. Em 31 de março também as aulas foram suspensas pelo Golpe Militar de 64. Senti a mesma indignação por não ter aula sem entender aos meus 7 anos o que na época se chamava de Revolução! sic! Lembro os tanques do exército circularem pelas avenidas (poucas), maseu ouvi que eles tinham vindo para organizar o país! E o primeiro ano chegou. (MC)



Fonte: a autora

Na ditadura militar vigorava na educação uma racionalidade tecnocrática (SAVIANI, 1998) em que o governo militar punha em ação o plano de modernização da indústria nacional.

Do Golpe, não lembro de fatos ou eventos. Contava-se em família que em uma família os militares haviam revistado a casa e encontrado livros suspeitos. Eu não entendi o que era um livro suspeito. E quando iniciei o Primário, em aula se falava muito em ouvir o chamado de Deus para seguir a vida religiosa e que, caso alguma de nós ouvisse a voz de Deus era para comunicar à família. Eu ouvi avoz de Deus no Primeiro ano, em 1964 e, obediente, comuniquei à minha mãe que me desconversou. Insatisfeita levei o chamado para a Irmã Stella e ouvi a seguinte resposta: - Querida,

a vida religiosa não é para ti! Com a resposta clara e objetiva de alguém que estava mais próxima de Deus do que eu, não mais me preocupe com isso, pois afinal eu era muito obediente. (MC)

A foto do primeiro ano primário foi tirada na praça central da cidade e a professora era Ir. Maria Enilda. Como se poderia supor, não há alunas negras na foto. Claro que não poderíamos imaginar que nossos antepassados haviam vindo ao Brasil para ocupar o espaço geográfico e também, mais aterrador, por motivos de ordem racial para branquear o país (KREUTZ, 2020). Lembro de alguns nomes de minhas colegas: Nilda e Nildete Anzolin; Clarice Zuchinalli, Nálvia e Vanise Guzzo, Clarinda Chiaradia, Ivanete Faganello, Ivanete Vivan, Fátima Galiazzi e Rosane Tagliari, ou seja, todos sobrenomes de origem italiana. Todas tínhamos cabelo cortado e, do uniforme, chama atenção a gravata. As meninas todas com um livro ou uma boneca nas mãos. Pode-se ler o título de um deles: A Infância Brasileira. Houve nesse tempo, uma aluna negra em aula e ninguém queria sentar com ela na classe que era em dupla. Ela era braba e tínhamos muito medo dela. Ameaçava de nos bater na saída da escola. Morava numa região mais próxima do cemitério, onde morava a população negra e mais pobre (MC).



Fonte: a autora

As aulas de música faziam parte do currículo, como mostra a foto acima. Era uma turma do 40. ano primário. A professora, Irmã Helena, recomendava que na foto todos olhassem para frente. Quase todas obedeceram, eu, sem titubear. Para o dia da foto era necessário comparecer na escola usando o uniforme oficial, que consistia em um colete azul marinho e camisa branca. A saia era plissada e guardada sob o colchão para ficar bem passada e não perder o vinco. Era retirada de baixo do colchão na noite anterior a seu uso. Assim eram necessários dois uniformes, o diário e o usado em dias oficiais. Na foto, estamos representando as notas musicais com as mãos em diferentes alturas. Alguns nomes vêm à memória: Rosane, Vaneci, Nálvia, Loiva, Maria Mercedes, Clarice, Clarinda, Nildete e Ivanete e assim seguimos juntas até o final do Ginásio. No fundo da sala sentavam as juvenistas, vindas de outras cidades para seguir a formação religiosa. Eram impedidas de usar qualquer adereço. Lembro de uma delas em aula levar escondido um pequeno espelho e usar batom, mas era tremendamente criticado. As classes em duplas foram trocadas posteriormente e eram de configuração diferenciada, justificada pela Irmã Maria Francisca: para facilitar a organização de trabalhos em grupo. Cada uma era um quarto de círculo. Aproximando-se 4 delas pelas pontas do triângulo, formava-se uma mesa redonda. Das professoras da escola, a lembrança traz, além da irmã Maria Enilda, muito afetuosa, a irmã Elisabete, negra muito linda, a irmã Elza, enfadonha com as técnicas do lar, Irmã Maria Francisca, professora de Matemática e de Educação Física, muito rigorosa, Irmã Olga, professora admirável de inglês, Irmã Lúcia e Irmã Clara, professoras de Português muito exigentes. Poucas eram as professoras leigas (MC).

A professora Jane Dal Pai foi uma delas. Professora de Português no Ginásio. Em uma aula em que a agitação era enorme por conta da apuração das eleições municipais entre candidatos da Aliança Renovadora Nacional - ARENA, em quem minha família votante havia votado, e o candidato do Movimento Democrático Brasileiro - MDB, a profa. Jane se aproxima e me conforta que também era do lado perdedor. Natalina Valduga, alta, magra, charmosa, estudante na universidade, era a professora de História e Paulo Valduga, seu marido, de Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

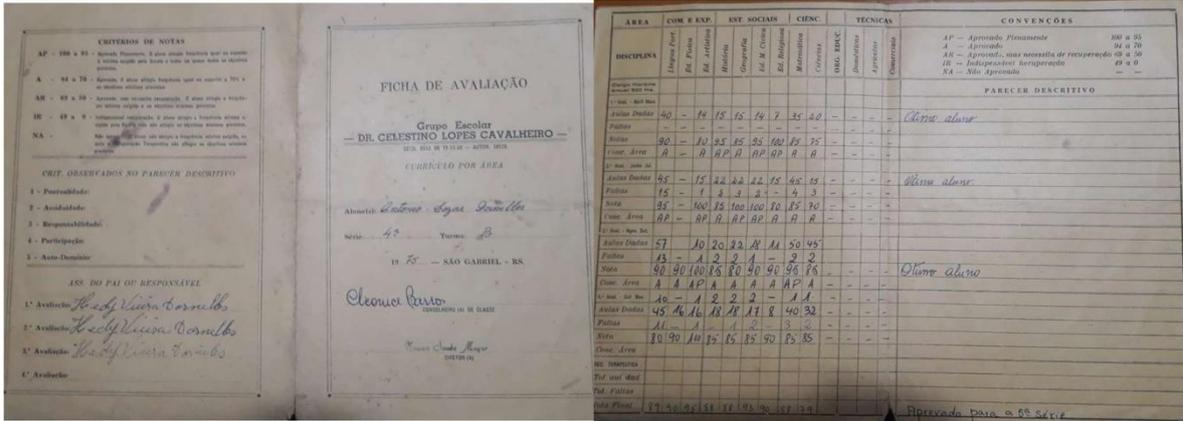
Todos estes anos foram de ditadura e não lembro de isso ser comentado na escola. Apenas os desfiles memoráveis das escolas nos “7 de setembro”. Nestes desfiles havia o pelotão das ginastas. Cada pelotão tinha uma aluna-destaque. Em um dos desfiles, uma destas alunas levava um quadro do presidente Garrastazu Médici com seus olhos azuis que entre nós, meninas, considerávamos penetrantes. A escola Regina Coeli era uma das últimas a desfilar. A preparação para o desfile era intensa e nas aulas de Educação Física o treino era marchando pela cidade. A Banda Marcial da Escola treinava à tarde. Comecei tocando pratos e em anos seguintes fui promovida à tarola. Terminado o Ginásio, me despedi da escola das Irmãs de São José. Não poderia supor que iria reencontrá-las alguns anos depois. Eu estudei no Colégio Regina Coeli até 1970, ano do campeonato mundial de futebol, do Ame-o ou Deixe-o, do Prá frente, Brasil, salve a Seleção. (MC)

Apresentamos a seguir narrativas de escolarização a partir dos anos 70 em uma pequena cidade do interior, São Gabriel, no estado do Rio Grande do Sul. O reencontro com as histórias escolares emerge do envolvimento da professora e pesquisadora na investigação narrativa atrelado às narrativas pedagógicas da docência em Química. (DORNELES, 2016). A partir dos documentos guardados foi possível resgatar as memórias da família, de meus pais e assim reviver uma história dos meus pais que escutava quando criança (AD). O pai de AD tem a mesma idade de MC e enquanto ela se prepara para uma carreira universitária, saindo de sua cidade para estudar na capital dando sequência a seus estudos em escolas privadas e pagas com esforço por seus pais. Antônio, ótimo aluno também se muda para a cidade de São Gabriel para cursar com 14 anos a 5a. série.

No ano de 1975 em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental no município de São Gabriel na região do Pampa Gaúcho, um jovem menino de 14 anos finaliza a quarta série. Vindo do interior para morar na cidade, sendo o mais jovem de uma família de 7 filhos. Seu pai faleceu quando ele tinha 4 anos, e contava a dura realidade de morar no campo, com seus irmãos realizando o trabalho e ocupando o papel de quem trazia o sustento, e suas irmãs que tinha como destino o casamento e a esperança de morar na cidade. Aos 10 anos foi acolhido na casa de sua irmã e reconheceu, pela primeira vez, a escola como lugar de aprender a ler e escrever. No campo aprendera poucas palavras, e talvez alguns números. Aos seus 14 anos foi aprovado com boas notas, e quando relembra seu pouco tempo de escolarização, buscava dizer que o contexto social ao qual foi imposto não permitia sua continuidade no estudo. Afinal, durante o dia precisava trabalhar, e assim poder permanecer na cidade, já que no interior não havia mais nenhuma oportunidade. Foi necessário abandonar a escola, esquecer o direito de cursar a quinta série, pois já não era prioridade. Esse jovem rapaz, magro e de orelhas grandes buscou na artesanaria modos de sobrevivência, aprendeu a manusear tesouras, a fazer moldes de calçados em papel e depois com dedicação montava botas de gaúcho, sendo o artefato típico das cidades do Pampa (AD).

A história do jovem menino retrata como hoje eu componho os sentidos de quando tinha a oportunidade de escutar meu pai afirmar que precisa - eu como filha mais velha - priorizar meus estudos. Ele sempre afirmava que o meu lugar seria onde eu desejasse estar e sonhasse, e para isso necessitava estudar e construir minha própria independência financeira e de vida. Ele sempre apoiou meus sonhos de querer estudar fora, de fazer uma universidade pública, mesmo com poucos recursos financeiros, ele alimentava meus sonhos com a esperança de ver suas filhas com estudo. Hoje reencontrei a ficha de avaliação do meu pai, ele com seus 14 anos na quarta série. Ele sempre dizia que tinha pouco estudo, pois foi obrigado a abandonar a escola e buscar modos de sustento na cidade. Recordo-me do mesmo reconhecer sua estrutura social como culpada pela condição de não poder estar na escola. Não culpava a estrutura educacional da época por não conseguir continuar seus estudos, mas sim a sua difícil realidade (AD).

Fonte: a autora



O mesmo movimento do interior para a cidade foi feito por minha mãe. Também vinda do interior do município de São Gabriel, minha mãe aos 15 anos foi estudar na cidade. Contava do seu processo de escolarização, dos temas que fazia à luz de velas e da carroça que a levava com seus irmãos até a escola de ensino fundamental no interior. Meus avós maternos contavam que foram alfabetizados em casa. Minha avó tinha uma letra belíssima, e com cuidado escrevia suas receitas num caderno. Meu avô comerciante no interior, tinha uma pequena venda, e ali aprendera a fazer contas de cabeça e com rapidez anotava valores, somava e diminuía em uma folha de papel. Meu avô era um homem sério e de poucas e sábias palavras, mas desde sempre incentivou minha mãe, primeiro minha tia, a sair do interior e seguir seus estudos. Na época era comum morar em casas de amigos, e assim as filhas mulheres saíram ainda jovens para continuar seus estudos na cidade. Os filhos homens ficaram na lida do comércio e do campo. Mesmo com poucos recursos, meus avós priorizaram os estudos dos filhos mais velhos (minha tia e minha mãe), e alguns anos depois meu tio conseguiu também finalizar seus estudos (AD).

Ferraro (2008) aponta que o estado brasileiro tem uma dívida enorme com a população mais pobre por não ter se preocupado com a educação, embora a educação gratuita estivesse colocada desde a Constituição de 1824. Estava na constituição, mas as escolas eram praticamente inexistentes. E a situação legal piorou na Constituição de republicana de 1891 que foi omissa em relação à educação primária gratuita. Melhorou na Constituição de 1934, que estabeleceu educação primária laica e gratuita, mas sem instrumentos para cobrança deste direito. As constituições seguintes não trouxeram avanços e isso implicava no aumento do número de analfabetos com mais de dez anos.

No ano de 1977 minha mãe recebeu o título de professora do ensino do 1º grau, havia finalizado o magistério com a habilitação para exercer a docência de 1 a 4 série. Nesse mesmo ano iniciou como professora, numa pequena escola estadual do interior (foto abaixo). Contava que se deslocava até à escola por algumas horas do dia de ônibus para retornar à cidade e continuar seus estudos. Havia começado a cursar Licenciatura em Letras na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Educacional de São Gabriel. Dentre seus diplomas e certificados, percebo uma professora em formação continuada, com participação em cursos da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF no ano de 1978. Também cursos de formação promovidos pela Secretaria de Educação do RS com a seguinte proposta: "treinamento de recursos humanos para a melhoria da aprendizagem". Concluiu no ano de 1981 sua Licenciatura em Letras, e após dois anos foi nomeada para a área, e começou a lecionar em uma escola da cidade. Aos seus 26 anos estava na profissão desejada, pois alegrava-se ao contar dos materiais preparados para cada aula. Era uma mulher belíssima, as fotos retratam a alegria de estar entre as crianças, mas também tinha o prazer de estar entre amigos e curtir as festas promovidas no interior. E foi nesses festejos e bailes do interior que conheceu meu pai. Foi um namoro curto e intenso, pois logo se casou, engravidou e, assim, eu cheguei no ano de 1985. Minha irmã chegou três anos depois, e minha mãe dedicava-se pela manhã para os fazeres da casa, e à tarde para os fazeres escolares (AD).



Fonte: a autora

Somente a Constituição de 1988 vai elevar a educação à categoria de direito público a todos e dever do Estado. É desta época também a lei que regulamenta os demais direitos da criança e do adolescente, isto é, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei federal n. 8069, de 13 de julho de 1990) (Tapai, 2004).

Lembro-me da mesa redonda da sala de jantar, e sobre a mesma os papéis e canetas coloridas. Minha mãe chegava da escola no final da tarde, tomava seu café e descansava um pouco. Após o jantar sentava-se ao redor da mesa e ali com sua letra que mais parecia um desenho de tão linda, organizava o material das aulas. Ela tinha um diário da sala de aula, e ali escrevia cada aula, um caderno que cuidadosamente era customizado por ela mesma, e ficava lindo! Lembro-me que minha irmã e eu ficávamos na sua companhia, e minha mãe para poder trabalhar nos envolvida nas atividades da escola, ela planejava e ao mesmo tempo nos ensinava as primeiras letras, e também como segurar um lápis. Era uma mulher calma e com sabedoria conseguia conciliar as tarefas da casa e do trabalho (AD).

Aos 6 anos de idade comecei ir para à escola com minha mãe. Ingressei na primeira série, era sempre a primeira da fila organizada no pátio da escola antes do sinal tocar. Na sala de aula sentava na classe da frente, meus pés mal chegavam ao chão. Da turma eu era a menor em idade e tamanho, e minha timidez fazia com que o silêncio da minha voz permanecesse. Mas, mesmo assim eu adorava os preparativos após o almoço e o caminho até à escola com minha mãe. A professora Noemi tinha uma voz suave que acolhia, e com ela fui alfabetizada. Foi no ano de 1991 minha chegada na escola, e nesse mesmo ano uma das maiores greves dos professores do estado, ficamos 74 dias sem aula. Lembro-me que nos dias de greve acompanhava minha mãe nas manifestações, íamos para a praça da cidade, e entre bandeiras e cartazes havia a luta por reajustes salariais e valorização da profissão docente. Durante meu ensino fundamental tenho lembranças de uma escola tradicional do interior do estado do RS. Cantávamos o hino nacional e hasteamos a bandeira na semana da pátria. Na semana farroupilha também havia vários festejos, e com vestido típico cantava o hino do RS. Lembro-me da professora Matildes de Português, que no mês de setembro dedicava-se nas suas aulas ao estudo dos hinos, suas estrofes e interpretações, e também à memorização dos mesmos (AD).

Nossas lembranças e documentos mostram de um lado a importância da educação religiosa e privada no período da colonização e sua influência em nossas histórias de formação. De outra uma educação pública frágil sem intenção dos governos em garantir este direito assegurado a partir somente do final da década de 80. Em todo este período estivemos sob uma ditadura militar até iniciar-se o longo processo de democratização. Nossas narrativas escolares mostram paisagens articuladas com algumas legislações vigentes de um atendimento desigualdade à educação. de um lado, a educação privada focava no Ensino Superior gratuito para poucos com mérito enquanto a educação pública carecia de intenção dos governos e extensão de aplicação. Ferraro (2008, p. 287) conclui sua análise sobre a dívida educacional dos governos aos brasileiros:

Acreditará o povo que tem contas de educação escolar a cobrar do Estado? Poderão as pessoas humildes acreditar que o Estado está em dívida com elas e que elas têm o direito e dispõem dos meios para cobrar escola (rização)? Está posto aí, certamente, um grande desafio para educadores e educadoras populares no sentido freireano, voltados/as para uma pedagogia conscientizadora e libertadora (Freire, 1979). No caso, também para uma pedagogia da indignação (Freire, 2000).

Até aqui, intentamos fortalecer nosso argumento sobre a importância das políticas públicas serem estudadas, mas também a história que se configura no entrelaçamento de questões sociais, políticas econômicas internacionais e nacionais. Somos do jeito que somos e nos tornamos professores em porte por todas estas influências.

4. Algumas conclusões

A história que nos propusemos contar sobre o início da educação básica de nossos pais e nossa mostra como quem nos tornamos está condicionado por decisões governamentais que conformam a educação. Para isso, por nossas histórias, apresentamos inicialmente articulações entre Gadamer e Dewey, pois nos constituímos em movimentos da pesquisa narrativa com a hermenêutica.

Como nossa intenção é mostrar as influências macrossociais na nossa formação, a seguir apresentamos brevemente aspectos históricos da educação no Brasil e nas cidades onde nascemos foram trazidos entremeados pelas reformas e leis que foram sendo promulgadas em uma organização do sistema escolar com características que irão nos afetar desde os primeiros anos de escolarização.

A partir deste contexto queremos chamar atenção para a importância na formação de professores de Ciências discutir sua história para podermos problematizá-la e estarmos mais preparados para o que viermos a nos tornar.

Pretendemos ter argumentado, apoiados em Aguirre (2021), que as políticas públicas não são somente um conjunto de normas e leis, mas resultado de projetos e disputas em contextos sociais, culturais, econômicos nacionais e internacionais. As políticas públicas são mecanismos complexos que nos condicionam mesmo antes de nosso início de escolarização.

Como horizonte desta escrita, o que desta história queremos propor são modos de pesquisa em que se articulam com as narrativas de professores as políticas públicas que conformam as condições macroestruturais e impingem decisões microestruturais. Esclarecer estes aspectos na formação de professores nos torna potentes em momentos de experiência, existência e resistência, como no Brasil são urgentes.

6. Referências

- Abrahão, M. H. M. B. (2011). Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172.
- Aguirre, J. (2021). Las políticas de formación docente desde una perspectiva biográfico-narrativa Un proceso de inmersión hermenéutica. In: PORTA, L. *La expansión biográfica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Bruner, J. (1991). A Construção Narrativa da Realidade. *Critical Inquiry*, v.1, n.18, p. 1- 21.
- Clandinin, D. J. y Connelly, M. (2011) *Pesquisa Narrativa: experiência e história de pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*, California: Left Coast Press.
- CLANDININ, D. J; ROSIEK, J. (2007) Mapping a landscape of narrative inquiry:

- borderland, spaces and tensions. In: CLANDININ, D.J. *Handbook of narrative inquiry: mapping amethodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, p. 35-76.
- Cunha, L. A. (2020). Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dewey, J. (2010). *Experiência e educação*. RJ: Editora Vozes.
- Dorneles, A. (2016). *Rodas de Investigação Narrativa na Formação de Professores de Química: pontos bordados na partilha de experiências*. (Tese de doutorado em Educação em Ciências) Universidade Federal do Rio Grande. Disponível: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011204.pdf>
- Faria Filho, L.M. (2020). Instrução elementar no século XIX. , In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Farina, G. (1992). História de Veranópolis de 1888 a 1992. Veranópolis: SMEC, 1992.
- Fernandez, C. Belusso, G. Castro, R. (2019). Algumas das instituições escolares que atenderam os imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1872-1927) p. 97-117. In: RIPE, F. SOUZA, J. OLIVEIRA, M. (orgs.) *História e Historiografia da Educação no Rio Grande do Sul: instituições, culturas e práticas educativas*. Porto Alegre, RS: Editora Fi.
- Ferraro, A. (2008). Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*, São Paulo: v.34, n.2, p. 273-289.
- Freitas, L. M.; Ghedin, E. L. (2015). Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. *Revista Contemporânea*. vol. 10, n. 19, p. 111- 131.
- Gadamer, H. G. (1997). Verdade e Método. Trad. Flávio Paulo Meurer. RJ: Vozes, SP: Editora Universitária São Francisco.
- Hansen, J. A. (2020). A civilização pela palavra. In: LOPES, E. M. T. L; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Higgins, C. (2010). A Question of Experience: Dewey and Gadamer on Practical Wisdom. *Journal of Philosophy of Education*. v.44, n. 2-3, p. 301-329.
- Jeannot, T. M. (2001). A propaedeutic to the Philosophical hermeneutics of John Dewey: "Art as Experience" and "Truth and Method". *The Journal of Speculative Philosophy*, v.15, n. 1, p. 1-13.
- Kreutz, K. (2020). A Educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M. T. L; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., Toschi, M. S. (2012). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez.
- Lima, M. E. C. C. (2007). *Os sentidos do trabalho: a educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Matiello, M. y Luchese, T. (2016). Colégio Regina Coeli: sujeitos do ensinar e do aprender de uma escola confessional católica. *Momento*, v. 25, n. 2, p. 55-77.
- Marques, A. J. (2010). As ciências nacionais e o naturalista José Bonifácio de Andrada e Silva. *Revista Triplo V de Artes, religiões e Ciências* (online), v. 1.
- Paiva, J. M. (2020). Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ribeiro, A. I. M. (2020). Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; Veiga, C. G. *500 anos de Educação no Brasil* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- ROHDEN, L. (2014). *Hermenêutica e Dialética entre Gadamer e Platão*. São Paulo: Edições Loyola.
- Silva, R. (2006). A instrução no império e no Rio Grande do Sul. *Biblos*, Rio Grande, 19: 83-94.
- Sousa, R. S. y Galiuzzi, M. C. (2018). O jogo da compreensão na análise textual discursiva em pesquisas na educação em ciências: revisitando quebra-cabeças e mosaicos. *Ciência RAIN*, Vol. 1, Nº2, Julio-Diciembre 2021, ISSN 2718-7519



Educação, vol.24, n.3, p.799-814.

Souza, D.G; Miranda, J. C.; Souza, F. S. (2018). Aspectos históricos da educação e do ensino de Ciências no Brasil: do século XVI ao século XX. *Revista de Educação Pública*.

Suárez, D.H. (2011) Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. In: *Revista del iice*, n. 30., 17-32.

Suárez, D.H. (2021) Presentación. In: PORTA, L. *La expansión biográfica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Teitelbaum, K; Apple, M. (2001). John Dewey. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 194-201.

Villela, H. O. S. (2020). O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Zamban, R. E. (2020). *Hermenêutica Filosófica: a concepção de linguagem como contribuição aos fundamentos da Educação Ambiental*. (Tese de doutorado em Educação Ambiental) Universidade Federal do Rio Grande.

Notas

¹ Doutora em Educação em Ciências, professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e no programa de pós-graduação em educação em ciências. <https://orcid.org/0000-0001-7110-9378>
lidorneles26@gmail.com

² Professora Titular aposentada na Universidade Federal do Rio Grande. Atua na Pós-Graduação em Educação em Ciências. <https://orcid.org/0000-0003-0513-0018> megaliazzi@gmail.com

³ Link do Seminário Internacional de Pesquisa Narrativa:

<https://www.youtube.com/channel/UCiljuoxWqUESgMXCYpUMvMg>