

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: AS MARCAS DE UMA ESCOLA RURAL

PERIN, Adriana Antunes¹ - UPF/RS

Grupo de Trabalho: Educação do Campo, Formação e trabalho docente.

Agência Financiadora: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

Resumo

O presente trabalho de pesquisa investigou a trajetória de formação profissional docente, construída junto ao contexto do meio rural, da realidade de classes multisseriadas e do processo de formação acadêmica. Objetivou recompor a trajetória vivida pela autora como forma de contribuição para o campo da formação de professores, já que, por meio da estratégia investigativa de natureza autobiográfica, é possível abordar, por dentro de seus liames, os processos que constituem a profissão docente e o seu desenvolvimento. Em relação ao processo de constituição docente, pautando-se em trabalhos tais como os de Fontana (2010), buscou-se compreender de que forma e em que medida os conhecimentos agregados pela formação acadêmica possibilitaram a ampliação da visão de mundo e o desenvolvimento do senso crítico, os quais em um embate com as prescrições culturais e as influências do meio social resultaram em um determinado percurso formativo. Por meio da narrativa autobiográfica, são situados três momentos integrantes desse processo: a constituição pessoal, o percurso de formação profissional e a docência na escola multisseriada rural. Com base nos estudos realizados, pode-se inferir que o caminho da carreira docente é uma opção que exige comprometimento com a formação permanente e com o aprimoramento. Da constituição profissional tomam parte elementos da experiência do sujeito como discente, com o meio cultural e com a formação acadêmica. Sem pretensão

¹ Pedagoga, Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico, Mestre em Educação. Coordenadora Pedagógica da APAE de Marau/RS. Membro do GEPALFA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização) ligado a Universidade de Passo Fundo/RS.

de esgotar as temáticas em evidência no estudo, sinalizaram-se como caminhos para futuros trabalhos a relação entre a nucleação das escolas do campo e a urbanização do meio rural e a metodologia multisséries, como proposta de enfrentamento aos desafios da escola seriada na atualidade.

Palavras-chave: Docência. Constituição profissional. Escola rural. Formação de professores. Classe multisseriada.

Introdução

Aqueles que encontrando-se na profissão, 'são professores' e aqueles que, não se encontrando na profissão, 'viram professores'.

(FONTANA, 2010, p. 99)

Na busca por “ser professora”, cheguei ao mestrado. Para mim, ser professora não é missão ou vocação, é uma profissão que requer a busca constante pelo aprimoramento. Filha e esposa de pequenos agricultores residentes na zona rural do município de Marau/RS, iniciei minhas atividades docentes há 22 anos, atuando como professora em uma escola multisseriada, localizada na comunidade rural onde residia, a qual faz parte daquele município.

Os desafios que começaram a permear minha caminhada, bem como o início da formação teórico-profissional, fizeram despertar em mim inquietações que progressivamente foram me afastando do “virar professora”. Desta forma, senti a necessidade de recompor minha trajetória e defini em duas as perguntas desta pesquisa: Quais as relações que se estabeleceram entre a minha constituição como pessoa e minha prática profissional? Como eu, professora, pessoa, sujeito histórico, social e cultural, interagia, atuava sobre e era influenciada pelos diferentes contextos nos quais atuei e, em especial, pelo contexto da escola multisseriada?

Sendo assim, como objetivo geral deste trabalho, propus-me a recompor minha trajetória profissional como forma de contribuição para o campo da formação de professores, na medida em que essa estratégia investigativa permite abordar por dentro de seus liames os processos que constituem a profissão docente e o seu desenvolvimento, e, em especial, suscitar elementos que possam questionar a padronização de um sistema de ensino por meio da imposição às escolas rurais de um modelo de educação produzido no e para o meio urbano.

Reconstruir essa experiência através do recurso metodológico da narrativa permitiu-me a busca de significados para elementos presentes em minha constituição como professora, permeada por influências do meio cultural e da formação acadêmica. Segundo Bruner (2001, p. 46), é “apenas no modo narrativo que um indivíduo pode construir uma identidade e encontrar um lugar em sua cultura”. Pela narrativa coloquei-me diante de minha trajetória e busquei reconstruí-la intencionalmente a fim de compreender como, num embate com as expectativas que se projetavam sobre mim e

que me levavam a um percurso de vida distinto do que assumi, fui constituindo minha identidade profissional.

O ato de narrar, segundo Arnaus (1995, p.64), na perspectiva da investigação em educação, é de extrema importância, pois os seres humanos, por sua natureza social e individual, são seres portadores de vidas narradas. O ato de “socializar a trajetória se faz imprescindível quando defendemos ser o caminho percorrido tão importante quanto o ponto de chegada, pois naquele se concentram os momentos mais significativos de aprendizagem” (KREMER, 2007, p. 31). Assim, assumo neste estudo a opção pela narrativa como compreensão de mim mesma e dos outros.

A constituição da pessoa - a curiosidade premiada e as contações de histórias: recortes de uma vida

Nasci a 26 de fevereiro de 1971, primogênita do casal de pequenos agricultores João e Zaíra Mistura Antunes, residentes na comunidade de Nossa Senhora do Carmo, zona rural do município de Marau - RS. Apesar de, por cinco anos, ostentar os privilégios de ser filha única, minha infância não foi nem um pouco solitária. Convivi com tios, tias, primos e primas como uma grande família. Como as condições financeiras de minha família eram bastante restritas, recebíamos auxílio de minhas tias, maternas e paternas. Com seus presentes vinham suas presenças e seus modos de vida tão diferentes da minha realidade e que passaram a servir de referência para mim.

Foi através delas que tive acesso a bens culturais como livros, revistas e gibis. De certa forma, essas tias me iniciaram no processo de alfabetização. Tive assim meus primeiros contatos com a cultura letrada e também com a cultura escolar. Hoje sei por meio de leituras, tais como as de Rogoff (2005, p.246-247), que “as crianças com experiências em livros e histórias com formato escolar desenvolvem um sentido de como um texto deve soar”. Esses primeiros contatos ecoaram durante muito tempo em mim.

Outra forte influência, sobre meu gosto pela leitura, recebi de minha tia paterna mais jovem, a qual montou uma pequena biblioteca na sala de visitas de meus avós. Lembro que o acervo desta biblioteca não era muito grande, mas de qualidade. Minhas

histórias preferidas eram: “O Gato de Botas” e “A curiosidade premiada”. Esta última contava a história de Glorinha, uma menina muito intrometida e curiosa. Assim, fui tendo contato com práticas não formais de leitura e escrita, às quais eu não tinha acesso em ambiente escolar. Hoje, lendo Cook-Gumperz (2008, p.15), compreendo que “[...] a alfabetização se constrói no dia-a-dia, por meio de intervenções conversacionais e da negociação de significados interativos em muitos contextos diferentes da escolarização”.

Outro hábito bastante comum na família Antunes era o da contação de histórias. Meu avô Ernesto, meu pai e meus tios eram exímios contadores de histórias, através de seus relatos, meus primos e eu mergulhávamos no mundo da imaginação e da fantasia.

O contato com a literatura infantil e os estímulos propiciados pelas contações de histórias fizeram com que eu passasse a desenvolver o gosto pela leitura e pelas demais formas de apropriação do patrimônio cultural, as quais me fizeram perceber que havia outras realidades além daquela que era meu contexto de vida concreto. Ao investigar em Bruner o conceito de narrativa, encontrei amparo teórico para compreender e fundamentar esta minha constatação. O referido autor afirma que as narrativas se constituem no “modo de pensar e sentir que ajuda as crianças (de fato as pessoas em geral) a criar uma versão do mundo na qual, psicologicamente, elas podem vislumbrar um lugar para si – um mundo pessoal” (BRUNER, 2001, p. 43). Desta forma fui me constituindo.

A constituição da profissional - da docência leiga ao universo acadêmico: a busca pelo ser professora

Precisamente no início do ano de 1989, chegou ao meu conhecimento que a prefeitura municipal de Marau realizaria um concurso público a fim de preencher vagas para a docência nas escolas da rede pública municipal, urbanas e rurais. A escolarização mínima exigida seria o ensino fundamental completo, 1º grau à época. Moviada pelo desejo de adquirir uma relativa autonomia financeira e pela possibilidade de exercer uma atividade menos exigente fisicamente do que o trabalho agrícola, busquei uma vaga.

Iniciei minhas atividades docentes no princípio de 1990, assumindo a regência de uma escola multisseriada, localizada em uma comunidade rural do município de Marau. O edital do concurso, por mim prestado, não exigia nenhuma formação específica, elemento este bastante comum nos processos de seleção para a docência no campo. Acreditava-se que para esta parcela da população brasileira, qualquer tipo de formação era o suficiente. Essa concepção também é considerada por Arroyo (2009, p. 71):

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos, é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler.

Sendo assim, minhas primeiras ações pedagógicas, além de serem bastante restritas, também eram importadas da escola do meio urbano, tida por mim como modelo ideal a ser copiado e reproduzido. Porém, elas se constituíam em tentativas e na busca de caminhos, de referências, as quais serviriam de ponto de partida para a construção de minha prática como docente. Fontana (2010), em seu indagador estudo sobre o tornar-se professora, aponta-nos influências recebidas em nossa constituição profissional. Assim afirma a autora:

Na trama de relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e de normas que regem o cotidiano educativo e das relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo vão construindo seu ser profissional (FONTANA, 2010, p.50).

No relacionamento com os alunos, procurava ser autoritária, pois minha concepção na época era que assim deveria proceder uma professora. Até então acreditava que com organização, disciplina e autoridade conseguiria desenvolver um ensino de qualidade e que as crianças aprenderiam. Lembro-me de que pensava que bastava encontrar a receita certa para cada conteúdo e repeti-la ano após ano. Porém, a

prática mostrou-me que a metodologia que havia dado certo em um ano e com um determinado grupo de alunos, no ano seguinte, mostrava-se ineficiente, pois o contexto já não era o mesmo e o ponto de partida das crianças, a cada ano, não se repetia.

Estas constatações nos permitem estabelecer relações com a concepção de ensino e de aprendizagem defendida por Vigotski. Segundo esta, o processo que permite a construção da aprendizagem é permeado por inúmeras influências, que não se restringem apenas à intervenção direta do professor. As vivências, ações e interações envolvendo os aprendentes entre si e o contato com sua cultura proporcionam estímulos que fomentam os processos individuais de construção da aprendizagem.

Ao final do primeiro ano de trabalho surgiu a oportunidade de cursar, no período de férias, o magistério na modalidade de supletivo. Com ele aprendi algumas técnicas, para as quais fui encontrar alguns fundamentos anos mais tarde ao cursar a graduação em Pedagogia Séries Iniciais. Creio que, nessa época, comecei a desenvolver minhas primeiras práticas educativas com autoria e não apenas meras cópias do fazer de meus colegas os quais julgava mais competentes e preparados que eu.

Hoje, lembrando e analisando minhas recordações, compreendo que o início de minha formação docente instaurou em mim um processo de ressignificação da prática pedagógica, o qual permearia todo o desenrolar de minha formação e atuação como professora. Nas palavras de Mühl (2010, p.11) encontro amparo para essa compreensão:

Pelo processo de ressignificação, conservadoras práticas de rituais, velhas fórmulas de compreensão, tradicionais maneiras de exercer o poder são convertidas em novas forças a favor da construção de uma nova ordem social, política e cultural. É um exercício de transformação das práticas tradicionais de acomodação e de alienação para práticas inovadoras pelo restabelecimento das dimensões críticas e revolucionárias que estas trazem implícitas desde sua origem.

A escola, na qual atuava, vivia e convivia com a comunidade, fazia de sua cultura um pano de fundo de seu fazer pedagógico. Porém, à medida que meu senso crítico se desenvolvia, o relacionamento com a comunidade escolar já não era tão harmonioso, pois adotei novos posicionamentos, os quais nem sempre eram os mesmos dos interesses dominantes.

Apesar de já ter passado pela graduação, o ingresso no curso de especialização se constituiu na minha primeira experiência envolvendo a pesquisa acadêmica. A construção do referencial teórico, a pesquisa de campo e o confronto e análise entre ambos me fez compreender que um estudo acadêmico só tem relevância se embasado teoricamente, que apenas a experiência e o levantamento de indicativos são insuficientes para compreender uma dada realidade. Os resultados alcançados com tal pesquisa indicavam que eu havia percorrido uma parte do trajeto, e assim chegando a algumas conclusões, porém, estas abriam caminho a novas indagações, comprovando assim a dinâmica do processo formativo.

Meu ingresso no Mestrado deu-se a partir do desejo de pesquisar o universo das escolas multisseriadas. Esta pesquisa foi realizada a partir da narrativa de minha autobiografia.

As mudanças na escola pela ação e pelo olhar da professora em formação

O ano de 1990 marcou meu ingresso no quadro do magistério público municipal de Marau, atuando na regência de uma escola rural multisseriada.

O contexto era constituído, quase que em sua totalidade, de famílias descendentes de imigrantes italianos que haviam colonizado a região. Essas famílias depositavam grande expectativa na escola, pois acreditavam que um ensino de qualidade estava estreitamente relacionado ao sucesso econômico e ao prestígio social, bem como possibilitava o afastamento das atividades braçais do campo que exigiam grande esforço físico.

As etapas do processo de formação profissional vieram a agregar maior fundamentação teórica à minha prática e ao meu fazer pedagógico. Este fazer, agora era constituído por práticas mais significativas, as quais primavam pelo envolvimento do aluno e de sua cultura na construção do conhecimento. Embora nesta época meu conhecimento teórico acerca de Vigotski e da teoria sociocultural fosse ainda restrito, eu já compreendia que a aprendizagem escolar é um processo social que contribui para o desenvolvimento humano, que acontece mediante situações organizadas

intencionalmente e nas relações estabelecidas entre o indivíduo e os elementos presentes no meio que o cerca, outros indivíduos e a cultura (VIGOTSKI, 2007).

Buscava organizar o meu trabalho em torno de situações didáticas intencionais que levassem em conta o conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e procurava criar situações de interação entre meus alunos, em que os menores aprendessem com os maiores. Uma aula multisseriada proporciona que todos, independentemente da idade, tenham acesso a informações, dados e conceitos, e, desta forma, evoluam no processo de construção de conhecimentos.

Nessa direção, Jerome Bruner (2001, p.30) aponta que “uma das propostas mais radicais que surgiram a partir da abordagem cultural-psicológica à educação é que a sala de aula seja reconcebida exatamente como este tipo de subcomunidades de aprendizes mútuos”, ou seja, “um lugar onde, entre outras coisas, os indivíduos que estão aprendendo se ajudam a aprender, cada qual de acordo com suas habilidades” (Id., *ibid.*, p.29).

Aproximadamente no mesmo período em que iniciei minhas atividades na docência da escola multisseriada, instaurou-se um processo que iria trazer profundas transformações no cenário da escolarização no meio rural. Tratava-se da nucleação das escolas multisseriadas rurais ou escolas do campo.

Uma das raízes desse processo encontra-se alicerçada na transferência da responsabilidade pela educação fundamental aos governos municipais através do processo de municipalização da educação pública, reflexo da descentralização político-administrativa prevista na Constituição Federal de 1988, cujo preceito é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A partir de sua implantação da nova LDB, cabe aos municípios, principalmente, a oferta de educação infantil e de ensino fundamental. Estes, tendo de assumir essa responsabilidade, passaram a buscar formas de adequação de seus orçamentos à nova demanda. Seus olhares então sobre as escolas do campo.

Assim, observam Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p.35), “a política tem sido a de estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo, sob a alegação de que são mais caras e tornam-se inviáveis”. Na lógica dos gestores educacionais, torna-se mais vantajoso concentrar um maior número de alunos em uma única escola e, assim, atrair maiores repasses financeiros.

Meu ingresso no mestrado se constituía na busca de respostas a alguns destes questionamentos: quais as consequências da nucleação para os sujeitos envolvidos, de

forma especial, para os alunos? E para a comunidade rural? E para a cultura do campo, seus modos de vida e de compreensão da realidade?

Percebemos que é intrínseca a relação cultural com a relação de produção de conhecimento, ou seja, da educação; assim, essa relação pode ser construída, desconstruída, trabalhada, tematizada, mas jamais rompida, como num passe de mágica.

Considerações finais

A complexidade que envolve a atividade docente na atualidade tem revelado a necessidade de o educador buscar meios que o instrumentalizem no enfrentamento dos desafios que lhe são impostos diariamente. Sentindo esta necessidade e acreditando que esta instrumentalização se dá através de um processo permanente de formação, percorri um determinado trajeto em minha constituição profissional. Reconstruir esta trajetória oportunizou-me a reflexão e um entendimento mais aprofundado deste percurso. Possibilitou-me, também, perceber e analisar as influências objetivas e subjetivas do meio cultural e os reflexos destas na construção de minha prática docente.

No decorrer de minha atuação como professora, os embates com a realidade e os desafios dela surgidos fizeram-me perceber que a atividade docente é acima de tudo opção, e que, a partir do momento que decidi por segui-la, tinha consciência que deveria fazê-lo com comprometimento. E o caminho que escolhi para isto foi o da busca constante pela formação e aprimoramento.

Porém, a trajetória que reconstruí demonstrou que não fui imune à cultura da qual era oriunda. Em meu fazer agreguei elementos de minha constituição como pessoa, tais como o gosto pela leitura e a valorização da aprendizagem escolar, os quais repercutiram na construção de minha prática educativa antes mesmo da formação acadêmica me indicar sua relevância.

Passei, também, a perceber na aprendizagem características indicativas de que ela é um processo interativo que acontece não apenas em ambientes e situações intencionais. Situações concretas indicaram-me que, na realidade, não se constroem aprendizagens inteiramente novas; elas sempre partem de um conhecimento prévio já construído, assim como esta nova construção servirá de base para elaborações futuras.

Sobre o ensino multisseriado e a realidade específica onde minha experiência foi desenvolvida, percebeu-se que as expectativas e a valorização dada pela família à escola repercutiam positivamente no desempenho dos alunos. Para estas famílias, a escola representava trajeto obrigatório na busca da evolução pessoal e profissional.

Dentre os diferenciais proporcionados pelo ensino multisseriado destaco: a constituição de um ambiente estimulador; a convivência entre alunos de idades diferentes, que cria condições para que uns aprendam com os outros, através da troca de saberes e do auxílio mútuo.

Quanto ao processo de nucleação das escolas do campo, acredito que seja irreversível nas realidades onde já foi efetivado. Porém, deve ser alvo de debate e análise mais profunda em contextos onde a escola do campo ainda se faz presente. É preciso dar oportunidades de escolha aos sujeitos envolvidos e mais que isto, é preciso dar condições de permanência das escolas do campo com a efetivação de um ensino de qualidade.

O presente trabalho suscitou em mim novos questionamentos, os quais podem vir a constituir-se em temáticas para futuros estudos. O evento da nucleação das escolas multisseriadas rurais, pode ser visto como uma das características de um processo mais amplo e complexo que é o da urbanização do meio rural? A progressiva eliminação da cultura rural e a universalização da cultura urbana se manifestam, principalmente, na maneira de ser e viver, de interpretar a realidade e de interagir com ela. Estará, neste ponto, mais um indicativo de que nos encaminhamos para a universalização nos modos de vida? Que interesses sustentariam este fenômeno?

A análise da metodologia desenvolvida em ambientes multisséries pode dar a ver possibilidades de enfrentamento aos desafios enfrentados pela escola seriada na atualidade, ambiente para o qual convergem indivíduos tão diversos. Essa diversidade se manifesta não apenas na bagagem cultural, mas principalmente no grau de desenvolvimento da aprendizagem, nos interesses e necessidades.

A escolha da narrativa como instrumento metodológico possibilitou-me reconstruir, compreender, significar e ressignificar meu processo de formação e minha trajetória de vida. Desta forma, posso concluir que me constituí professora pela cultura e apesar da cultura. Em uma tensão permanente entre as expectativas em mim depositadas e os caminhos que eu própria escolhi trilhar. Sou produto dos valores que fui construindo e desconstruindo. A cultura por vezes me aprisionou. Tê-la compreendido possibilitou-me a libertação.

REFERÊNCIAS

ARNAUS, Remei. *Voces que cuentan y que interpretam: Reflexiones em torno a la autoria narrativa em uma investigación etnográfica*. In.: LARROSA, Jorge et. al. *Dejame que te cuentes: ensaios sobre narrativas y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p.61-78.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Apresentação*. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-18.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *A educação básica e o movimento social do campo*. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma educação do campo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.65-86.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENINCÁ, Elli e grupo de pesquisa. *Prática pedagógica, uma questão de método*. In.: BENINCÁ, Elli. *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Seleção e organização: Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2010. p.77-91.

BENINCÁ, Elli. *O senso comum e suas articulações de resistência aos processos de transformação*. In.: BENINCÁ, Elli. *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Seleção e organização: Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2010. p.235-254.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BRAGAGNOLO, Adriana. *A aquisição da linguagem escrita na educação infantil: concepções presentes nos meios acadêmicos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2004.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. In. COOK-GUMPERZ, Jenny e col. *A construção social da alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 13-54.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

DICKEL, Adriana. O mundo das crianças invade a escola: entre diálogos e enfrentamentos. *Revista Espaço Pedagógico - Educação e Linguagem*, Passo Fundo, v. 18, n.1, p.38-49, 2011.

DISARZ, Alberto. *Marau ontem e hoje*. Caxias do Sul, 1972.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo"* (Texto preparatório). In.: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 19-63.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Como nos tornamos professoras?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GNIGLER, Miguel L. *O processo de nucleação das escolas isoladas*. [doutrinas do Ministério Público do Rio Grande do Sul]. Disponível em: <<http://cnpq.mp.rs.gov.br/infancia>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KREMER, Adriana. *Debulhando a pinha: educação, desenraizamento e o processo educacional dos sujeitos do campo no município de Bom Retiro/SC*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages/SC, 2007.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares, as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

LOPES, Andrea de Mello. *O capital cultural da criança da criança na aprendizagem da linguagem escrita*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

MAESTRI, Mário. *Os senhores da serra: a colonização italiana no Rio Grande do Sul (1875-1914)*. Passo Fundo: UPF, 2000.

MARAU 2020. *Agenda de planejamento estratégico 2020*. (Projeto coordenado pela Prefeitura Municipal de Marau, Faculdade da Associação Brasileira de Educação (FABE) e Associação Comercial e Industrial de Marau (ACIM)). Marau: Critério, 2012.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

MICHAELS, Sarah. Apresentações narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos da primeira série. In.: COOK-GUMPERZ, Jenny e col. *A construção social da alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 103-126.

MÜHL, Eldon Henrique. Educação, práxis e ressignificação: reflexões introdutórias. In.: BENINCÁ, Elli. *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Seleção e organização: Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2010. p.9-14.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

PACHECO, José. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In.: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Prefácio Rui Canário. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p. 47-62.

QUADROS, Claudemir de. *As Brizoletas cobrindo o Rio Grande durante o governo de Leonel Brizola (1959 – 1963)*. Santa Maria: UFSM, 2002.

REDE municipal de ensino passa por mudanças. *Jornal A Folha Regional*, Marau, a.XII, ed.630, p. 11, 28 jan. 2009.

ROGOFF, Bárbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSA, Maria da Conceição de Carvalho. *A escrita dos professores: instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica*. In.: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO,

Rosaura. *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Prefácio Rui Canário. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p.261 -276.

SANTA ROSA, Cláudia Sueli Rodrigues. *Fazer a ponte para a escola de todos (as)*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2008. Disponível em:
<http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_arquivos/9/TDE-2008-07-23T052444Z-1271/Publico/ClaudiaSRSR.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEDESCO, João Carlos. *Memória e cultura: o coletivo, o individual, a oralidade e fragmentos de memórias de nonos*. Porto Alegre: EST Edições, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.