

*felicidades em suas realizações.*

*Passo das Corvas, 27 de junho de 1966.*

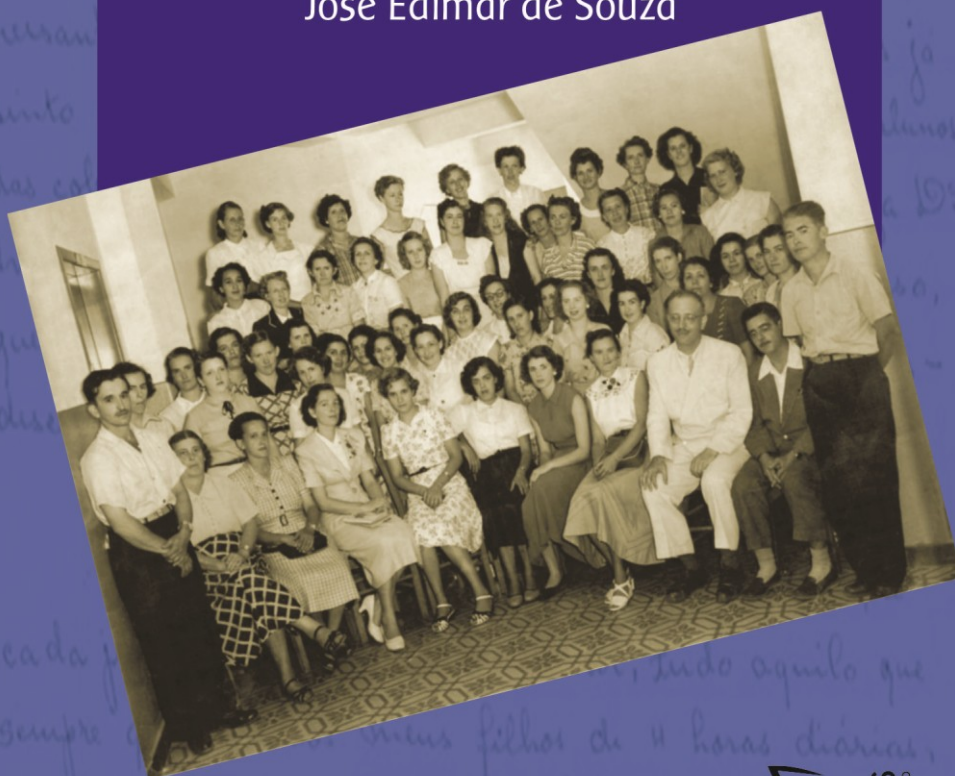
*Martha Lillies, Supervisora da DIMED*

*Visto D. B.*

*19-12*

# O ensino em Novo Hamburgo/RS nas memórias de professores

José Edimar de Souza



# **O ensino em Novo Hamburgo/RS nas memórias de professores**

**José Edimar de Souza**

Doutor em Educação pelas Unisinos. Mestre em Educação pelas Unisinos.

Graduado em Licenciatura Plena em História (Unisinos).

Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia (Claretiano)

Sua área de investigação envolve temas da História e História da Educação como: práticas educativas, instituições educativas, processos de escolarização, culturas escolares (sujeitos, espaços, tempos, disciplinas, materialidades, etc.), bem como temas de (i) migrações, gênero e etnia. Memória e usos da memória, História Oral, Ensino no meio rural, Educação rural, história regional e História do Rio Grande do Sul.

Professor na Universidade de Caxias do Sul, na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) – PPGEdU/UCS. Coordena o projeto de investigação financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico CNPq-Brasil.

**2ª edição**

## **FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

*Presidente:*

José Quadros dos Santos

## **UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

*Reitor:*

Evaldo Antonio Kuiava

*Vice-Reitor:*

Odacir Deonísio Graciolli

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*

Juliano Rodrigues Gimenez

*Pró-Reitora Acadêmica:*

Nilda Stecanela

*Diretor Administrativo-Financeiro:*

Candido Luis Teles da Roza

*Chefe de Gabinete:*

Gelson Leonardo Rech

*Coordenadora da Educs:*

Simone Côrte Real Barbieri

## **CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS**

Adir Ubaldino Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS) – presidente

Cleide Calgaro (UCS)

Gelson Leonardo Rech (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Juliano Rodrigues Gimenez (UCS)

Nilda Stecanela (UCS)

Simone Côrte Real Barbieri (UCS)

Terciane Ângela Luchese (UCS)

Vania Elisabete Schneider (UCS)

# **O ensino em Novo Hamburgo/RS nas memórias de professores**

**José Edimar de Souza**

**2ª edição**



© do autor

Revisão: Izabete Polidoro Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS – BICE – Processamento Técnico

S729e Souza, José Edimar de

O ensino em Novo Hamburgo/RS nas memórias de professores [recurso eletrônico] / José Edimar de Souza. – 2. ed. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2020.  
Dados eletrônicos (1 arquivo)

Apresenta bibliografia.

ISBN 978-65-5108-014-2

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação – Novo Hamburgo (RS) – História. 2. Professores – Guias de experiência de vida. I. Título.

CDU 2. ed.: 37(816.5)(091)

Índice para o catálogo sistemático:

- |   |                |
|---|----------------|
| 1. Educação – Novo Hamburgo (RS) – História   | 37(816.5)(091) |
| 2. Professores – Guias de experiência de vida | 37.011.3-051   |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460

Direitos reservados à:



**EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972– Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educs@ucs.br](mailto:educs@ucs.br)

## LISTA DE SIGLAS

<b>APEMEM</b>	Associação de Pais e Mestres das Escolas Municipais
<b>APMNH</b>	Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>CEP</b>	Centro de Educação Permanente
<b>CEPIC</b>	Centro de Preparação e Iniciação à Ciência da Informática
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis do Trabalho
<b>DEE</b>	Departamento de Educação e Ensino
<b>DIMEP</b>	Divisão de Municipalização do Ensino Primário
<b>EMEF</b>	Escola Municipal de Ensino Fundamental
<b>FENAC</b>	Festa Nacional do Calçado
<b>FEEVALE</b>	Universidade Feevale
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>NTE/Vale do Sinos</b>	– Núcleo de Tecnologia Educacional
<b>RMENH</b>	Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo
<b>SEDEP</b>	Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário
<b>SEMEC</b>	Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (Novo Hamburgo)
<b>SMEDNH</b>	Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## Sumário

<b>Percursos de uma trajetória de pesquisa a modo de apresentação: o ensino em Novo Hamburgo .....</b>	<b>7</b>
José Edimar de Souza	
<b><i>Prefácio da 2ª. edição</i></b>	
<b>As memórias dos professores e seus intervalos: a modo de prefácio.....</b>	<b>13</b>
Prof. Dr. Lui Nörnberg	
<b><i>Prefácio da 1ª. edição</i></b>	
<b>Para falar de memória e de história da educação a modo de prefácio .....</b>	<b>18</b>
Luciane Sgarbi Santos Grazziotin	
<b>1 Considerações iniciais .....</b>	<b>22</b>
<b>2 Memórias revisitadas: percursos metodológicos.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1 Lomba Grande: sujeitos, tempos e espaços.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2 A memória e história cultural: suas implicações na pesquisa .....</b>	<b>41</b>
<b>2.3 A entrevista e análise documental .....</b>	<b>49</b>
<b>3 A história da educação rural: relações de contexto .....</b>	<b>60</b>
<b>4 Formação e prática docente em classes multisseriadas .....</b>	<b>84</b>
<b>4.1 O Magistério como “dom” ou tradição de família?.....</b>	<b>84</b>
<b>4.2 Primeiros tempos de escola e ofício docente.....</b>	<b>90</b>
<b>4.3 Ser professor: formação para o exercício da docência .....</b>	<b>100</b>
<b>4.4 As práticas docentes em classes multisseriadas .....</b>	<b>116</b>
<b>5 Considerações finais.....</b>	<b>141</b>
<b>Referências.....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO A – REDAÇÃO DA ORELHA 1ª. EDIÇÃO .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO B – MEMÓRIAS DO ENSINO EM NOVO HAMBURGO:</b>	
<b>DOCUMENTOS E ACERVOS (1940-2009) .....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE A – HOMENAGEM À PROFESSORA GERSY.....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE B – MEMÓRIAS DO ENSINO EM NOVO HAMBURGO:</b>	
<b>DOCUMENTOS E ACERVOS (1940-2009).....</b>	<b>160</b>

## **Percursos de uma trajetória de pesquisa a modo de apresentação: o ensino em Novo Hamburgo**

José Edimar de Souza \*

A história é construída pelo pesquisador, a partir da seleção de fatos considerados relevantes e que, interpretados a partir da aplicação de um método, contribuem para a escrita da história. Desde 2011, quando concluí a dissertação de mestrado em Educação, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) na Unisinos, venho dedicando meu interesse pelo estudo dos processos e das práticas de escolarização do ensino primário. A referida pesquisa possibilitou uma imersão no campo de investigação da história das instituições escolares, especialmente, das escolas multisseriadas, ou isoladas, como também ficaram conhecidas.

A obra que ora apresentamos, na sua segunda edição,<sup>1</sup> evidencia histórias a partir da trajetória de diferentes professores, de suas experiências, seus sonhos e projetos de vida. Além de contribuir para se compreender um pouco sobre o contexto local e regional, este trabalho figura como uma referência para conhecermos como uma determinada cultura se produziu diante das relações que os grupos sociais constroem, nas suas mais distintas adversidades.

A história das instituições escolares se apresenta como um campo em projeção de múltiplas oportunidades de pesquisas, considerando suas dimensões organizativas. Embora muitos trabalhos consagrem o campo com significativos estudos, nas últimas décadas cresce uma tendência em reunir e agregar investigações que evidenciem o mapeamento de oferta dos diferentes tipos de

---

\* Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Graduado em História e Pedagogia. Mestre e Doutor com estágio de pós-doutoramento em Educação. Acadêmico do curso de Geografia na UCS. Presidente da Associação Nacional de História – Regional Sul, gestão 2018-2020. Coordena o projeto de investigação financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico CNPq-Brasil. Edital Universal 01/2016. “Modos de Organizar a Escola Primária no RS (1889-1950) – histórias, memórias e práticas educativas”. Processo número: 405151.20160 e Projeto de investigação financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) – “Instituições escolares no Vale do Rio dos Sinos e na Serra gaúcha – práticas e processos de escolarização na primeira metade do século XX”. Processo número 19.2551.000113035.

<sup>1</sup> A primeira edição foi publicada pela Editora Evangraf, de Porto Alegre, em 2012.



estruturas de atendimento aos estudantes ao longo do tempo, tanto em espaços urbanos como rurais.

Como argumenta Souza em entrevista concedida Souza:

É inegável a importância da história das instituições no campo da história da educação na última década. Grande parte dessa produção é constituída por dissertações de mestrado e tem contribuído de modo muito especial para a preservação da memória da escola como para a reconstituição da história local. Não obstante, é perceptível nessa produção tanto o sincretismo teórico quanto as dificuldades de articulação do referencial enunciado com os dados levantados nas fontes de pesquisa; fato esse que atualiza o debate necessário acerca do que consiste a história de uma instituição e como ela deve ser construída e apresentada. Nesse movimento salutar de balanço e autoavaliação do campo, algumas tendências têm emergido nos últimos anos, como estudos focados na análise conjunta das diversas instituições escolares de uma localidade e investigações mais verticalizadas e de maior abrangência espacial e temporal sobre as transformações do ensino primário ao longo do tempo (SOUZA, 2019, p. 16).

Para Freitas e Biccás (2009), a primeira metade do século XX será conhecida como período de continuidade da expansão da educação pública, manifestação da propaganda republicana. A pesquisa entende que a escola representa um espaço legítimo para socialização das aprendizagens, portanto, as memórias, e as práticas não se resumem à história das instituições. Isso implica reconhecer a escola primária a partir da sua organização complexa, tanto administrativa quanto pedagógica, seus sentidos e os significados atribuídos representativamente a este espaço escolar (suas teorias e saberes, suas culturas, suas práticas, suas identidades).

O sentido político constitui um modo de traduzir as modalidades práticas e culturais de implantação e de acesso aos processos formais de ensino. Boto (2012) acrescenta que as práticas apresentam estreita relação com a escolarização desenvolvida no interior das instituições educativas. Ao analisar as práticas, é possível conhecer e compreender as normas, os valores e as concepções pedagógicas empreendidas na escola. Nesse sentido, o mundo social das práticas é o mundo compartilhado na coletividade, no grupo social e pelo qual se constituem as representações tecidas pelos sujeitos, em um espaço e tempo.

Em síntese, a matéria da cultura,<sup>2</sup> se apresenta como uma possível combinação de saberes, de um conjunto de práticas que remete ao desenvolvimento de cada grupo. As características distintas e o interesse de cada grupo social permitem compreender, por exemplo, a intensidade da influência na caracterização dos hábitos e ritos que se materializaram em elementos culturais em uma região, em uma comunidade, ou no Estado em relação aos demais estados do País.

Para Magalhães (1998), o estudo da história de uma instituição educativa representa possibilidade de compreender as relações que existem entre o contexto investigado, um modo de recortar o tempo e analisar as relações organizacionais, pedagógicas e humanas que evidenciam elementos da cultura de um lugar. Nesse sentido, valendo-se das memórias arquivadas e orais, entendemos que o trabalho da memória encontra-se “encharcado” de subjetividade de quem conta, rememora, identifica e elabora narrativas que se pretendeu compor com esses indícios das instituições e das trajetórias investigadas.

Organizamos e incluímos, nesta segunda edição, alguns materiais que representam a forma como a escolha do objeto de pesquisa pode proporcionar desdobramentos do seu estudo. Há uma relação muito maior do que aquela aqui apresentada, pois envolve ainda aspectos que possibilitaram a escrita da tese de doutorado, defendida em 2015, no PPGEdU da Unisinos.<sup>3</sup>

É importante destacar ainda a relevância social da pesquisa. Em diferentes momentos, participamos de atividades<sup>4</sup> no bairro Lomba Grande, como ação para socializar os resultados da pesquisa, bem como junto com a Profa. Maria Gersy Höher Thiesen, de um programa na Rádio ABC 900, de Novo Hamburgo, em que ela pôde falar sobre sua época como docente.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Burke (2005, p. 43) indica a obra de Edward Tylor (1871), em seus *Primitive culture*, como pioneiro na utilização da expressão cultura para compreender crenças, valores, arte, lei, costumes, hábitos e aptidões, adquiridos pelo homem como membro de um grupo social. “A história é construída pelo pesquisador, a partir da seleção de fatos considerados relevantes e que interpretados a partir da aplicação de um método contribuem para a escrita da história.

<sup>3</sup> Tese intitulada: **As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS** (1940-1952), premiada no mesmo ano.

<sup>4</sup> Cito a palestra na Casa da Lomba, antigo prédio, da Casa Pastoral, que fora também espaço para as aulas da comunidade evangélica, como descrevo no capítulo 3, nesta segunda edição.

<sup>5</sup> Título da entrevista: “A lista do material escolar”, Jornal NH, Rádio ABC 900. Novo Hamburgo/RS.

Acrescentamos alguns trabalhos e reorganizamos alguns capítulos. Uma parte foi suprimida para esta segunda edição<sup>6</sup> e a parte teórica e metodológica encontra-se em uma parte específica deste estudo, com o intuito de auxiliar o leitor na melhor compreensão do processo de tratamento da pesquisa com metodologia da história oral e da análise documental.<sup>7</sup>

No ensejo de que a leitura deste trabalho possa suscitar a curiosidade e corroborar a pesquisa, encerramos esta apresentação indicando alguns dos trabalhos que foram publicados sobre a dissertação:

### **Capítulos de livros**

- a) SOUZA, José Edimar de; GRAZZIOTIN, Luciane S. Santos. Processos de institucionalização de escolas públicas no meio rural de Novo Hamburgo/RS (1824-1939). *In*: LIMA, Sandra C.F. de; MUSIAL, Gilvanice B.O. (org.). **Histórias e memórias da escolarização das populações rurais: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos**. Jundiaí: Pacto Editorial, 2016. p. 256-298.
- b) SOUZA, José Edimar de; FISCHER, Beatriz T. Daudt. O ginásio comunitário na área rural de Novo Hamburgo/RS (1970): notas de trajetória docente de uma professora. *In*: EGGERT, Edla; RAMOS, Inajara Vargas; SOUZA, José Edimar de. (org.). **Memórias, trajetórias e formação docente: experiências investigativas e seus desdobramentos**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 87-104. v. 1.

### **Artigos em revistas**

- a) SOUZA, José Edimar de; GRAZZIOTIN, Luciane S. Santos. Memórias de uma professora ao recompor cenários do ensino público em Lomba Grande, Novo Hamburgo, RS (1931-1942). *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, p. 383-407,

---

<sup>6</sup> Importante destacar que há muitos trabalhos e que, em função do espaço destinado para esta publicação, optamos pela inclusão de apenas alguns anexos e apêndices.

<sup>7</sup> Destaco aqui um capítulo publicado em 2019, referente ao processo de pesquisa com a metodologia de história oral, que pode ser conferido em: SOUZA, José Edimar de. Memória e história oral: encontros de uma trajetória de pesquisa na pós-graduação. *In*: GRAZZIOTIN, Luciane S. S.; DAL'IGNA, Maria Cláudia; ADAMS, Telmo. (org.). **Os 25 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos: trajetórias e perspectivas**. São Leopoldo: Oikos, 2019. p. 109-123. v. 1. Outro trabalho significativo referente ao desenvolvimento da tese de doutorado, que aprofunda a discussão da memória e da história oral é: SOUZA, José Edimar de. O uso de fontes orais na pesquisa em Lomba Grande/RS (1940-1950). **Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)**, v. 21, p. 441-459, 2016.

2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0383.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2020.

- b) SOUZA, José Edimar de; FISCHER, Beatriz T. Daudt. Formação e prática docente no Sul do Brasil durante o Estado Novo: contexto e memórias de uma professora do meio rural. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS (online)*, v. 26, p. 335-357, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/27076-Texto%20do%20artigo-106116-1-10-20140711.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2020.
- c) SOUZA, José Edimar de. Formação para o exercício da docência: história de professores de classes multisseriadas – Novo Hamburgo/RS (1940-2009). *Revista Eletrônica de Educação (São Carlos)*, v. 6, p. 84-107, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/303-1869-1-PB.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2020.

#### **Textos de jornais**

- a) FISCHER, Beatriz T. Daudt; SOUZA, José Edimar de. Inesquecível “Ceminha”. *Jornal NH*, Novo Hamburgo, p. 12-12, 27 jul. 2011
- b) SOUZA, José Edimar de. Escola no ou para o campo. *Jornal NH*, Novo Hamburgo, p. 14, 12 jul. 2010.

#### **Palestras e repercussão social da pesquisa**

- a) SOUZA, José Edimar de. *História da educação de Novo Hamburgo – recompondo cenários a partir das trajetórias de professores rurais*. 2012. Palestra na Comunidade de Lomba Grande.
- b) SOUZA, José Edimar de. *História da educação em Novo Hamburgo e a proposta pedagógica escolar*. 2012. Reunião pedagógica de diretores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo.
- c) FISCHER, Beatriz T. Daudt; SOUZA, José Edimar de. *Memórias de professores sobre o ensino em Novo Hamburgo – 1940/2009*. 2012. Abertura do ano letivo da rede municipal de Ensino de Novo Hamburgo.

#### **Curso de formação continuada de 20h – Coordenado na rede municipal de Ensino de Novo Hamburgo**

- a) SOUZA, José Edimar de. *Curso de formação continuada em memória, história e folclore na escola*, 2012.

### **Participação em eventos e publicação em anais de eventos científicos**

- a) SOUZA, José Edimar de; GRAZZIOTIN, Luciane S. Santos. Ser professora em horizontes rurais: efeitos da expansão do ensino primário em Novo Hamburgo/RS (1961). *In: Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA; vários autores (org.). EDUCACIÓN Y CULTURA: RETOS DEL NUEVO SIGLO EN LATINOAMERICA.* Cartagena das Índias, Colômbia: Universidad de Cartagena, 2013, v. XIII, p. 1122-1135.
- b) SOUZA, José Edimar de. Casa, armazém e escola: civilizar o rural – memórias de práticas em torno da aula pública municipal no Morro dos Bois (1933-1952). *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO; CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7.; 6., 2017 Cuiabá-MT: UFMT. Anais [...] Cuiabá, 2013, p. 1-15. v. 7.*
- c) SOUZA, José Edimar de. Escolarização pública em Lomba Grande/RS nas primeiras décadas do século XX: memórias das aulas públicas isoladas. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. Anais [...] Goiânia: UFG, 2013. p. 1-6. v. 36.*

*Prof. Dr. José Edimar de Souza*  
Universidade de Caxias do Sul – UCS

### **Referências**

- BOTO, Carlota. A história da educação pelo paradigma das práticas escolares: um convite à reflexão. *In: ALVES, Claudia; MIGNOT, Ana Chrystina (org.). História e historiografia da educação Ibero-Americana: projetos, sujeitos e práticas.* Rio de Janeiro: Quartet – Faperj – SBHE, 2012. p. 137-154.
- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Trad. de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996).* São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 3).
- MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. *In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (org.). Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente.* São Paulo: Escrituras Editora. 1998. p. 51-68.
- SOUZA, José Edimar de. A pesquisa sobre o ensino primário no Brasil: um modo de compreender o significado social do ensino – entrevista com Rosa Fátima de Souza Chaloba. *Hist. Educ., Santa Maria*, v. 23, e93910, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-34592019000100601&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592019000100601&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 4 mar. 2020.

## **As memórias dos professores e seus intervalos: a modo de prefácio**

*Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram [...].”*  
(PESSOA, 1993. p. 124)

Apresentar a obra “**O ensino em Novo Hamburgo/RS nas memórias de professores**”, produzida pelo professor José Edimar de Souza, me convida a dialogar com os intervalos que interconectam as memórias dos professores e das professoras de Lomba Grande, área rural do município de Novo Hamburgo.

Mas qual a contribuição da história oral, das narrativas memorialísticas de professores(as) rurais? A memória é o intervalo do intervalo. É uma espécie de vírgula existencial atemporal que torna o passado presente e o presente futuro, tudo isso ao mesmo tempo agora. Conforme Kosik:

Na memória humana o passado se faz presente e assim supera a transitoriedade, porque o passado mesmo é para o homem uma coisa que ele não deixa para trás como algo desnecessário; é algo que entra no seu presente de modo constitutivo, como natureza humana que se cria e se forma. (2002, p.150).

Como pesquisadores nem sempre conseguimos perceber o alcance de nossas investigações e a forma como elas entram na vida dos sujeitos que participam da pesquisa e na vida dos leitores que acessam os nossos escritos. Nesse sentido, quero compartilhar com vocês os intervalos que esta leitura proporcionou em mim, enquanto professor formador de formadores.

### **O primeiro intervalo: a escolha da profissão de professor**

Cada um de nós escolhe a sua profissão através de uma série de conexões visíveis e invisíveis, cuja percepção da totalidade chega a nós depois de algum tempo, através da memória. A escolha pelo magistério é, classicamente, atravessada por vários *entre-dois* ambíguos: Tardif (2002, 2005) e Fontana (2000, p. 33), por exemplo, ressaltam que a escolha pelo magistério está muito relacionada a questões do tipo: vocação, amor, abnegação, doação, missão, e eu

acrescentaria ainda a empregabilidade e as contingências da vida. As narrativas dos(as) professores(as) sujeitos deste estudo descrevem de maneira singular esse *entre-dois*, entre o magistério como algo sagrado e transcendental e como uma militância legitimada pela luta na e para a formação integral do cidadão de bem e do bem. Fontana (2000, p. 135) contribui com esse pensamento ao dizer: “Nos fizemos professores acreditando que nossa atividade era necessária às pessoas e a nós mesmos”. Para mim é nesta tomada de consciência que professores e professoras rompem o elo com o estigma da vocação.

### **O segundo intervalo: o entrecruzamento do eu pessoal com eu profissional**

José Edimar, ao instigar o grupo de professores a revirem as suas memórias, os leva a mapearem a ontologia de suas escolhas, no entrecruzamento do eu pessoal com o eu profissional. Como afirma Benjamin (1987), o que foi não é uma coisa revista por nosso olhar, nem é uma idéia inspecionada por nosso espírito – é alargamento das fronteiras do presente, lembrança de promessas não cumpridas.

Nesse ínterim, os professores sopesam sobre a matriz sócio-histórica que os constituem, descrevendo as influências pessoais/familiares na e para o exercício do magistério, vão rememorando o que o fez estar/ser professor e o que o faz. Na possibilidade de, ao contar-se, ressignificar a experiência.

### **Terceiro intervalo: o contexto/meio, ou seja, o lugar de onde os sujeitos falam**

José Edimar afirma, na presente obra, que “as memórias evocadas aproximaram os sujeitos a partir das relações de contexto que se estabeleceram com as instituições escolares, nas quais exerceram a docência e também na convivência com os moradores de cada localidade”. A descrição do contexto nos auxilia a perceber a escola e os pares como protagonistas na constituição do fazer docente dos(as) professores(as) de Lomba Grande. Essa triangulação permitiu aos sujeitos investigados o empoderamento necessário para fazer o enfrentamento diante das imposições pedagógicas advindas do meio urbano para o rural.

A constituição destes/destas professores(as) é (de)marcada pela sua história de vida, pelas suas vivências como estudante junto aos seus professores; estas (de)marcações os acompanham no exercício da profissão (TARDIF, 2002).

Em outras palavras, há uma implícita relação entre as redes constituidoras e constituintes dos(as) professores(as), alunos(as) e da escola, cujo entrecruzamento vai delineando o estar/ser destes sujeitos em um dado contexto, em um dado espaço/tempo.

#### **Quarto intervalo: a prática docente dos(as) professores(as) e a resignificação dos saberes**

A presente obra descreve a luta dos professores da área rural na e para a consolidação de uma prática docente embasada na realidade, ou seja, contextualizada, mas também projetada para atender ao desenvolvimento local.

São as marcas da docência de quem se fez/faz professor no chão da sala de aula, em que foi aluno e no chão da sala de aula em que esta/é professor. Para Freire,

é esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana, eu jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como experiência a que se faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1998a, p. 164-165).

O isolamento vivenciado pelos professores da área rural é superado através do constante diálogo entre os pares. Conforme descrito nas narrativas, os(as) professores(as) iniciantes procuravam orientações com os(as) professores(as) com mais experiência.

A ousadia se faz presente na trajetória destes/destas professores(as), retratando as peripécias da conquista de estar/ser professor; na busca de superar tais condições, eles/elas valeram-se da criatividade na organização de festas realizadas na escola, com o intuito de angariar recursos para compra de um terreno para construir o novo prédio da escola. Eis a prática docente desvelando-se também como prática social.

Em meio às narrativas, emerge uma reflexão sobre o sentido da escola. Para Abdalla (2006), o processo de construção de sentido na escola e para a escola implica sua valorização como objeto social e científico.



Tudo isso que acabamos de dizer inscreve-se no tal espaço das possibilidades. Espaço que começa na dinamização da compreensão da prática a partir dos problemas vividos no dia-a-dia da escola, e que poderá ser ampliado, na medida em que apreendemos como se processa em nós o conhecimento sobre o ensino e para o ensino [...] (ABDALLA, 2006, p. 92).

O sentido da escola é permeado pelo sentido que tem a prática docente para os(as) professores(as).

### **O quinto intervalo: a docência para além de...**

A docência e o docente são faces de uma mesma moeda. É impossível, conforme Nóvoa (1992, p. 170), separar a pessoa do professor e o professor da pessoa. O autor diz: “[...] o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”.

As diferentes funções e os papéis que cada um de nós desenvolve durante o seu estar/ser professor estão intimamente relacionadas à nossa trajetória pessoal/profissional. Tardif (2002) afirma que estas trajetórias ocasionam custos existenciais ao professor, e é graças aos recursos pessoais, história de vida, suas ações, seus projetos, que ele pode enfrentar e assumir esses custos. Esses elementos constituem o estar/ser professor misturando domínio do trabalho docente com conhecimento de si mesmo. Pois, “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica” (FREIREb, 1998, p. 44).

As narrativas que compõem esta obra nos possibilitam refletir sobre os fios que tecem as tramas da tecitura de estar/ser professor, proporcionando para o leitor, em especial ao leitor professor, um retorno a si mesmo, indagando-se sobre o que fazer com o que fizeram consigo.

Este livro nos convida a resgatar o sentido da escola, retomando assim o sentido da profissão professor, que “[...] é obra humana por excelência; [...] a obra do educador só conclui quando a vida humana termina” (CONSTANTINO, 1977, p. 120). Nossas ações são pequenas sínteses existenciais que orbitam na vida de cada aluno(a) que entrecruza o caminho de um(a) professor(a), materializados através das narrativas memorialísticas, o paraíso do qual não

podemos ser expulsos, e cujos intervalos interpretam o nosso agora e projetam o nosso amanhã.

**Prof. Dr. Lui Nörnberg**

**Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática**

Pelotas, RS, abril de 2020.

### **Referências**

ABDALA, Maria de Fátima Barbosa. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CONSTANTINO, Higínio Alvarez. Educación permanente: para leer lãs palabras o el mundo? *Educación y adultos*, Pátzcuaro, Michoacán, México, n. 1, jul./set. 1977.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998b.

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

PESSOA, Fernando. *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática, 1993.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ, 2005.

**Para falar de memória e de história da educação a modo de prefácio<sup>8</sup>**

*A rememoração pessoal  
está situada na  
encruzilhada das redes de  
solidariedades múltiplas  
em que estamos  
envolvidos  
(DUVIGNAUD, 2006)*

Ocorreu com a educação e, sobretudo, com a História da Educação, que depois das articulações iniciais com a Filosofia, ela se aproximasse da História, da Sociologia, da Antropologia. O mesmo movimento visto, com relação às diferentes áreas do conhecimento, também ocorreu com relação às metodologias de pesquisa utilizadas nesse campo.

O trabalho de pesquisa empreendido pelo autor dessa obra se utiliza de uma metodologia que, nas últimas três décadas, se tornou representativa na área da pesquisa em História da Educação, especialmente para aqueles que se utilizam da vertente historiográfica da História Cultural. Assim ele nos apresenta, através da História Oral, narrativas memorialísticas de professores rurais que se transformaram em documento e tornaram possível mapear diferentes aspectos da educação em um tempo e lugar. Lugar que faz parte também de sua trajetória como docente, tempo que o autor recompôs pelas memórias de outros.

O José Edimar investigou a educação em Lomba Grande, entre os anos de 1940 e 2009, utilizando-se de documentos escritos, mas, essencialmente, parafraseando Ecléia Bosi, de “memórias de velhos”. São essas memórias individuais que, na coletividade, produziram um sentido à história da educação de um lugar. Foram as solidariedades compartilhadas, entre os entrevistados e o autor, que trouxeram à tona, durante o processo de pesquisa, as redes de socialização, as dificuldades enfrentadas, as políticas públicas implementadas, os

---

<sup>8</sup> Prefácio da 1ª. ed. publicado em 2012.

anseios de cada um e da comunidade, as trajetórias de vida e de docências de dez professores da zona rural de Novo Hamburgo, RS.

São percursos individuais e, portanto, a memória de cada um, que como afirma Izquierdo, é única e por isso “torna cada sujeito diferente de qualquer congênere” (2002), que impulsionou a pesquisa, mas foi a coletividade que a potencializou.

Memória coletiva é um conceito desenvolvido por Halbwachs; apoiado nesse teórico, o autor entrelaçou as memórias das professoras Gersy, Telga, Hélia Köetz, Élia Thiesen, Arlete, Márcia, Lúcia e Eloísa e dos professores Paulo e Sérgio. Suas lembranças possibilitam, neste livro, que o leitor tenha contato com a docência de tempos pretéritos, circunscrita em um determinado espaço geográfico. Assim, a historiografia da educação aqui construída só foi possível em virtude dessa memória composta por “muitos”, uma memória coletiva, segundo Halbwachs (2004, p. 135), que “avança, no passado até certo limite, mais ou menos longínquo [...] para além desse limite ela não atinge mais os conhecimentos e as pessoas numa apreensão direta”. Quando existem memórias individuais sem pontos de contato entre elas, não existe possibilidades de história, os depoimentos não têm sentido senão em relação a um grupo do qual fizeram parte (HALBWACHS, 2004).

O grupo, cujas memórias aqui se encontram, mantiveram os pontos de contato. São um grupo de professores rurais que lecionaram nas séries iniciais de classes multisseriadas, que inventaram formas de exercer o magistério, que adaptaram, em muitos casos, uma legislação centrada no urbano para ensinar no meio rural. Obedeceram, mas também transgrediram, conviveram com a comunidade e por vezes, nela, promoveram transformações.

O texto que segue traz a trajetória de uma pesquisa em que o autor ouviu esses professores, gravou suas lembranças, transcreveu o que lhes permitiram os depoimentos; também garimpou documentos escritos, e eles são muitos. Foi do entrelaçamento desses dois aspectos que decorreu a análise da investigação que resultou neste livro.

Trata-se de uma investigação que teve, no reavivamento da memória de um lugar, a possibilidade de construir uma História, identificando – nos relatos de memórias individuais, nos documentos coletados, nos objetos recolhidos, nos lugares visitados – os indícios, as marcas, as pegadas que determinaram

caminhos a serem seguidos na historicização da educação rural de uma localidade, nas diferentes dimensões apresentadas. Foi do conjunto de lembranças individuais e pelo reavivamento da memória de cada um, que emergiram narrativas, por vezes nostálgicas, por vezes, carregadas de alegrias ou mágoas, de realizações ou frustrações, mas que, de qualquer forma, possibilitaram a construção de uma História da Educação em Lomba Grande, Município de Novo Hamburgo, RS.

Falar de memória requer pensar em tempo, o passar do tempo é que justifica a memória. Unindo-se a alguns eixos de reflexões de diferentes autores que tematizam sobre espaço, tempo, memória e história, entende-se que a narrativa é a possibilidade de reter o tempo. O tempo pode ser contínuo em certo sentido, mas é com a memória de um grupo que ele se desloca, se move, instaurando certas permanências, que, por sua vez, possibilitam a construção de uma História. Essas permanências estão nesta obra, descritas porque foram lembradas, problematizadas porque foram historicizadas e, assim, produziram História da Educação.

Soria (2006) avalia o perigo da amnésia histórica, ponderando que o culto à memória ocorre devido ao caráter transitório de nosso tempo, em que nada permanece. Analisa, ainda, que a recuperação da memória e sua presença na contemporaneidade se constituem um baluarte, nos protegendo do medo que as coisas se tornem obsoletas e desapareçam, pois é um tempo em que o arquivo físico está sendo substituído pelo virtual, em que se assiste a perda progressiva da materialidade.

Assim, seguindo os rastros de professores rurais, o autor materializa lembranças. Os professores ao narrarem suas trajetórias profissionais, e por vezes pessoais, permitiram a transformação de suas narrativas, de seus objetos pessoais e de papéis, por vezes esquecidos em gavetas, em documentos históricos, em um processo que dilatou a memória de uma comunidade e possibilitou uma (re)elaboração e produção histórica.

O autor aceitou o desafio de trabalhar com a memória, sem a pretensão da verdade e com a clareza de que ela não é a história, mas que nutre a pesquisa produzindo uma história. Segundo Halbwachs (2004, p. 114) “a história é um resumo e é por isso que ela resume e concentra em poucos momentos evoluções

que se estendem por períodos inteiros”. O autor concentra, aqui, 69 anos de educação em tempo e lugar determinados.

Para finalizar, recupera a ideia central deste texto, em que entendo que as memórias pessoais, nesse caso, são atravessadas pela memória social; sendo social, é coletiva. Segundo Bosi (1987, p. 332), “uma memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais. Ela entretém a memória de seus membros, que acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo”.

**Luciane Sgarbi Santos Graziotin**

*Doutora em Educação*

*Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Unisinos*

#### **Referências**

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1987.

HALBBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

IZQUIERDO, Ivan. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SORIA, Juan Manuel Fernández. Usos de la memoria e el olvido em la historia de la educación. *Anuário Gallego de história da Educación*, n. 10. Sarmiento: Servicio de Publicación das Universidades de Vigo. A Coruña e Santiago de Compostela: 2006. p. 25-51.

## 1 Considerações iniciais

Saber um pouco sobre o espaço desta investigação auxilia na compreensão da pesquisa. A investigação que desenvolvemos ocorreu no município gaúcho de Novo Hamburgo, em destaque no mapa da Figura 1.

Novo Hamburgo<sup>9</sup> é um município gaúcho do estado brasileiro Rio Grande do Sul. Localiza-se na microrregião geográfica do Vale dos Sinos, distando aproximadamente 50 quilômetros da capital Porto Alegre; tem sua estrutura político-econômica desenvolvida, principalmente, no século XIX, com a chegada dos imigrantes alemães na região.

Figura 1 – Mapa de Novo Hamburgo no Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: 280px-RioGrandedoSul\_Municip\_NovoHamburgo.svg (2011).

O período áureo da educação no município ocorreu na década de 1970, cuja referência na indústria coureiro/calçadista projetou o lugar no contexto econômico-nacional/mundial a partir da Festa Nacional do Calçado (Fenac), sendo responsável pelo crescente progresso e êxodo populacional (MARTINS, 2011).

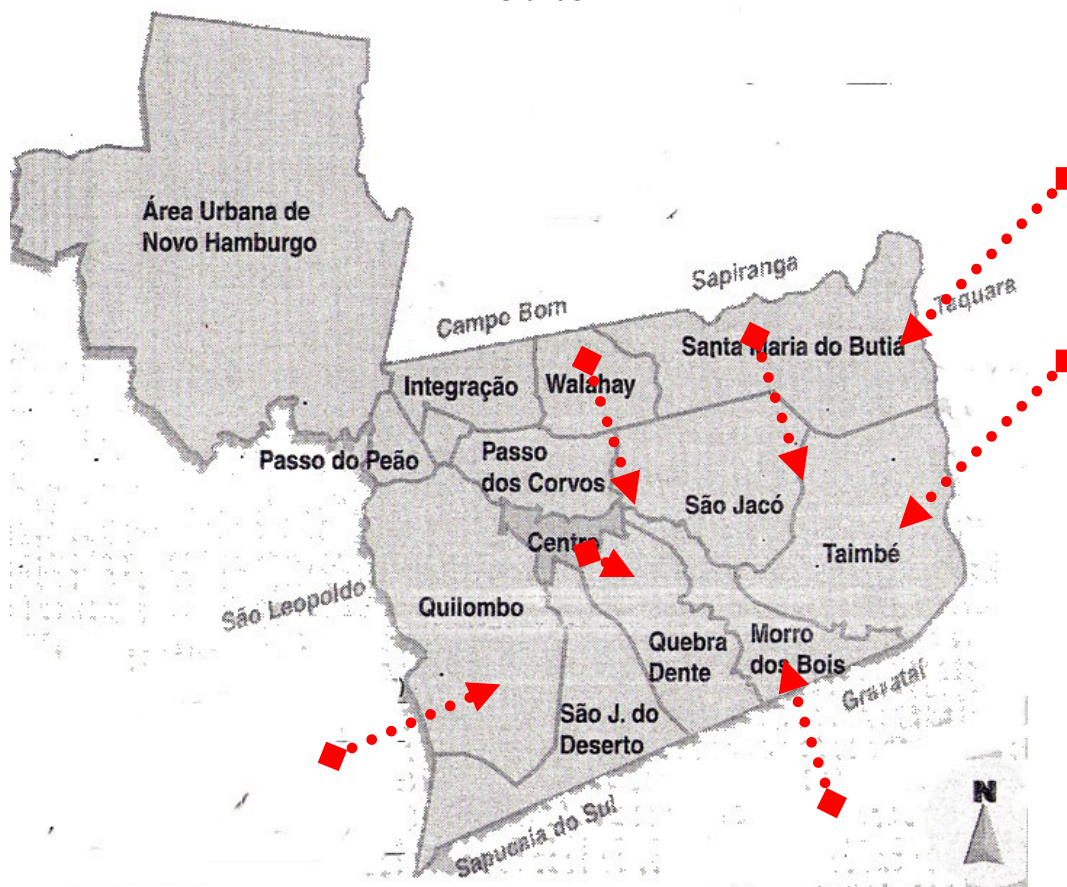
<sup>9</sup> Ocupa uma área de 222,35 km<sup>2</sup> e tem uma população de aproximadamente 258.000 habitantes. Limita-se com Campo Bom, Dois Irmãos, Estância Velha, Gravataí, Ivoti, São Leopoldo, Sapiranga, Sapucaia do Sul e Taquara. Suas principais vias de acesso são as Rodovias BR 116, RS 239 e a Estrada da Integração, que interliga a cidade de Novo Hamburgo à área rural de Lomba Grande.

O presente estudo investiga, através das memórias de professores rurais, as trajetórias profissionais daqueles que tiveram a zona rural como cenário de suas práticas.

As memórias evocadas aproximaram os sujeitos, a partir das relações de contexto que se estabeleceram com as instituições escolares, nas quais exerceram a docência e também na convivência com os moradores de cada localidade.

A Figura 2 evidencia o bairro rural de Lomba Grande<sup>10</sup> em suas localidades.

Figura 2 – Mapa do município de Novo Hamburgo e localidades do bairro rural Lomba Grande



Fonte: JORNAL NH... (2005) adaptado pelo autor.

<sup>10</sup> A origem do nome, segundo informação de antigos moradores, está ligada ao seu relevo que é ondulado, com muitos morros, diversas altitudes, onde se realizavam carreiras de cavalos. Como especificidade desse lugar, em 1985 o Plano Diretor Municipal definiu um perímetro urbano para Lomba Grande de 3,5 km<sup>2</sup>, localizado na região central, em destaque na Figura 2 e uma área rural de 148,3 km<sup>2</sup>. Sua área geográfica total compreende 156,31 km<sup>2</sup> (SCHÜTZ, 2001).



Certeau (2011) argumenta que o bairro é um espaço dinâmico em que se constroem progressivas aprendizagens estabelecidas nas relações de convivência que cada sujeito desenvolve. Dessa forma, a história de vida e profissional dos sujeitos da pesquisa se relaciona com o bairro rural de Lomba Grande, bem como com as suas distintas localidades.

As localidades assinaladas em destaque na Figura 2 correspondem às localidades em que os sujeitos, nessa investigação, construíram suas trajetórias profissionais, como rememoraram a seguir.

A Profa. Maria Gersy desenvolveu sua trajetória em diferentes localidades: região central do bairro, nas Aulas Reunidas do Grupo Escolar de Lomba Grande e no Jardim da Infância Getúlio Vargas; São Jacó, na Escola Municipal Humberto de Campos; localidade de Santa Maria<sup>11</sup> na Escola Municipal Expedicionário João Moreira<sup>12</sup> e no Passo dos Corvos, na Escola Municipal Castro Alves.

A Proa. Hélia iniciou sua trajetória de professora na localidade de São Jacó, na Escola Municipal Humberto de Campos e depois foi transferida para a Escola Municipal Rui Barbosa, que se situava na localidade de Santa Maria, onde se aposentou.

A Profa. Élia foi docente na Escola Humberto de Campos na localidade de São Jacó, onde desenvolveu toda a sua vida de professora.

O Prof. Sérgio e a Profa. Márcia foram professores na Escola Municipal Tiradentes, na localidade do Morro dos Bois.

A Profa. Arlete também foi professora na Escola Municipal Tiradentes. Ela ainda trabalhou na Escola Bento Gonçalves, na localidade de Taimbé.

---

<sup>11</sup> A localidade, situada à margem esquerda do Rio dos Sinos, está distante 22 km da cidade de Novo Hamburgo. A origem do nome, de acordo com Gomes (2000), deve-se ao grande número de butiazeiros no lugar. Chamou-se também Santa Maria dos Caboclos. Gersy e Telga durante suas entrevistas, se referem à localidade como “Rosenthal”, Roseiral, ou Vale das Rosas.

<sup>12</sup> Inicialmente, esta escola foi confundida como “Escola de Santa Maria”, como de fato também foi chamada por algumas pessoas da comunidade. A escola pública municipal funcionava na residência de Avelino (Lino) Beck. Não existem registros na Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo (SMEDNH) sobre esta escola. Até a década de 1960 muitas escolas rurais funcionavam na residência do professor ou na casa de algum líder comunitário, uma parte dessa casa servia de escola e também de Igreja. Essa escola chamada, Expedicionário João Moreira, foi desativada ainda na década de 1950. Durante as entrevistas, as memórias dessa escola permaneceram apenas nas lembranças da professora Maria Gersy, até que se localizou o Decreto n. 43, de 1951.

A Profa. Lúcia, o Prof. Paulo e a Profa. Eloísa desenvolveram toda sua trajetória na localidade de Taimbé, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Bento Gonçalves.

A Profa. Telga<sup>13</sup> recordou que iniciou sua trajetória docente na Escola Municipal Conde D'Eu, na localidade de Quilombo.

Ao remexer nas memórias desses professores, as histórias desses lugares se corporificam, recriaram cenários e telas como se o tempo parasse e fosse possível viver de novo o acontecimento vivido. Essa pesquisa reúne memórias de sujeitos que se construíram docentes no espaço rural, em outros tempos e no tempo presente, histórias que traduzem um conhecimento quanto à cultura local, quanto ao ser professor, principalmente em classes multisseriadas.

As trajetórias dos professores investigados, revisitadas durante as entrevistas, representam a construção da história como produção coletiva que se elabora na convivência com os outros e em cada sociedade. Dessa forma, os sujeitos é que tornam o tempo um componente humano; nesse exercício uma tessitura se elabora em rede de significados, que traduz formas possíveis de representar o mundo e compartilhar a realidade social.

Esse processo de reflexão da realidade com a História pretende “[...] validar, no presente, determinadas leituras da realidade passada, uma vez que o conhecimento histórico é uma operação intelectual que se esforça por produzir determinadas inteligibilidades do passado [...]” (STEPHANOU; BASTOS, 2009, p. 417). Nesse sentido, entende-se que a História é um campo de produção do conhecimento, que se nutre de teorias explicativas e de diferentes fontes para a compreensão das muitas ações humanas no tempo e no espaço.

A perspectiva do tempo das trajetórias dos professores investigados são compreendidas a partir do sentido que cada sujeito expressa para sua prática, independentemente da preocupação com a linearidade dos fatos no tempo, sendo às memórias, “[...] narração de uma vida [...] conectada com a narração de outras vidas, numa dinâmica que supõem ir além da sucessão cronológica” (FISCHER, 2004, p. 159). Às trajetórias se entrelaçam e constituem posições, codificadas e relacionadas à densidade das memórias. Portanto, utiliza-se a perspectiva do “Tempo social” de Halbwachs (2006), ao considerar a convivência

---

<sup>13</sup> A Profa. Telga também foi professora na Escola Rural de Lomba Grande.

social e em grupo como definidora de uma representação coletiva sobre o tempo.

A Memória, não sendo a história, é um dos indícios, documento de que se serve o historiador para produzir leituras do passado, do vivido pelos indivíduos daquilo de que se lembram e esquecem, a um só tempo. A memória exerce um trabalho sobre o tempo, mas, sobretudo, o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo, e esse tempo não figura uniformemente, segue a lógica das heranças e tradições (VILAS BOAS, 2008).

Essa investigação reúne um conjunto de memórias sobre a construção de um lugar de prática, no contexto rural do município gaúcho de Novo Hamburgo – RS. As narrativas possibilitaram a elaboração da estrutura de um tempo social comum de experiência profissional, considerando o entrecruzamento de lembranças da prática em classes multisseriadas, como representação docente legada pela tradição, bem como influenciada pelo apostolado da “vocação”.

As configurações sociais que representam esses sujeitos: oito professoras e dois professores, cujas práticas docentes se desenvolveram em classes multisseriadas, no bairro rural de Lomba Grande (1940 a 2009), expressam-se pela “definição do contorno” de como o processo de apropriação dessa prática foi construído. Nesse sentido, as memórias revisitadas reconstruíram trajetórias evidenciando a formação e a prática que se caracterizou pelas especificidades culturais dos jeitos e modos de fazer em classes de “mestre-único”. A compreensão de práticas preocupou-se na acepção de entender como as pessoas deram sentido às suas experiências, à sua vida, a seus mundos (CHARTIER, 2002a).

As práticas são criadoras de “usos ou de representações” que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos problemas de discursos e de normas, encontram-se na construção de uma cultura (CHARTIER, 2002a). O modo como os professores desenvolveram suas práticas sociais figuraram como “[...] modos de viver, trabalhar, morar [...] Assim, a cultura é sempre tomada como expressão de todas as dimensões da vida, incluindo valores, sentimentos, emoções, hábitos [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 272).

A cultura local revelou uma forma de organização coletiva que incluiu o rural como lugar de pertencimento frente às representações postas pelo “mundo social” urbano. Para esses professores pertencer ao campo representou “[...]”

identidade construída [...] mostrada e reconhecida [...]” pela força da oralidade, dos discursos que denunciaram a margem imposta por uma organização baseada na cidade (CHARTIER, 2002a, p. 11). A imposição do mundo social urbano contribuiu para fortalecer a representação construída de que, no espaço rural, se desenvolveram os “ofícios de valor menor”, ou seja, a agricultura em contraste com o progresso impresso pela modernidade (BURKE, 2005, p. 50).

As memórias do trabalho em classes multisseriadas representaram como o ensino se desenvolveu em uma “parte” do município, o que configurou um conjunto de significações, historicamente inscritas e que se expressaram de forma simbólica em um “saber-fazer”, capaz de perpetuar e desenvolver a cultura, a instrução e o conhecimento. Dessa forma, a cultura, aqui entendida como campo particular de práticas e produções sociais, que constituíram um conjunto de sentidos que se materializaram pelos diferentes enunciados e por condutas nessa investigação, desvelando apropriações culturais que se forjaram nas trajetórias profissionais (CHARTIER, 2002b).

Dessa forma, o objetivo percorrido, a partir das memórias, foi reconstruir as trajetórias desses professores, considerando as relações entre as representações narradas e as práticas sociais analisadas. Além disso, o contexto das práticas permitiu reconhecer os traços culturais distintos, que são regulados pela cultura, no sentido de que os conceitos e as categorias de uma cultura particular determinam os modos pelos quais seus membros perceberam e interpretaram o que lhe aconteceu em sua época (BURKE, 1992).

É com o intuito de compor os cenários de um fragmento do ensino rural em Novo Hamburgo, construindo uma forma possível de ordenar as memórias contadas e doravante analisadas, que esta pesquisa estrutura-se em cinco partes. O primeiro capítulo – *Memórias revisitadas: percursos metodológicos* – apresenta o espaço investigado e a delimitação dos demais aspectos da pesquisa, bem como a opção metodológica e a definição dos sujeitos, espaços e tempos.<sup>14</sup> O segundo capítulo, *A história da educação rural: relações de contexto* – a partir da análise de documento, reconstrói fragmentos do ensino rural em

---

<sup>14</sup> As memórias, imagens e entrevistas orais são analisadas pelo referencial teórico da “História Cultural”; neste capítulo, encontra-se ainda a fundamentação como documento possível no processo de reconstrução da história “das sociedades humanas”. A memória, portanto, é compreendida como documento (HOBSBAWM, 2000).

Novo Hamburgo, bem como “os contornos” que se construíram em relação ao contexto.

No terceiro capítulo – *Formação e prática docente em classes multisseriadas* – realiza-se a discussão dos resultados, organizados a partir de dois grandes campos de análise: “as memórias da formação docente” como aspecto que contribuiu para a configuração de uma prática docente, e “as memórias da prática docente”, como forma de recompor a trajetória do ensino rural em classes multisseriadas.

Formação e prática entendidas como “invenção/reinvenção” de uma tradição percebida na maneira como os professores se apropriaram dos conhecimentos do ofício, ao longo do tempo, utilizando e recriando ações pedagógicas em classes multisseriadas (BURKE, 2005).

A prática como “apropriação” construída pelo modo de fazer docente de cada professor representa o sentido que cada sujeito lhe atribuiu ao significado (CHARTIER, 2002a). Por exemplo, a forma interpretativa que o professor processou no momento do planejamento da pesquisa para suas aulas; na escolha e invenção de recursos didáticos, permitiu compreender o valor da tradição e sua influência nessas escolhas.

O conjunto de documentos constituído de memórias orais, imagens e registros escritos revela uma relação “local/global” entre um microcontexto com outro mais amplo, que a estrutura da educação no município (BURKE, 2005).

As memórias, imagens e entrevistas orais são analisadas pelo referencial teórico da História Cultural, como uma forma possível de se reconstruir e conhecer a escolarização rural em Lomba Grande.

Ao pesquisar trajetórias de professores rurais, utilizando memória como documento, pretende-se assim compor os cenários em que a história se desenvolveu, percebendo os processos culturais de escolarização construídos pelos sujeitos do espaço rural.

Tal procedimento permitiu desdobrar as reflexões sobre o tempo vivido nesse espaço, produzindo uma historicidade possível dos indícios encontrados nos diferentes documentos. A História Oral como metodologia, permite, entre outros aspectos, a compreensão dos modos de ser e atuar de um conjunto de professores, concatenando algumas marcas singulares, outras nem tanto, que se materializaram na cultura local e, principalmente, no saber-fazer pedagógico das pessoas do lugar.

## 2 Memórias revisitadas: percursos metodológicos

*Contar é tão dificultoso.  
Não pelos anos que já se passaram.  
Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de  
se remexerem dos lugares [...].*  
(GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 26).

Este capítulo reúne memórias e práticas que expressam o processo de construção da pesquisa sobre trajetórias docentes<sup>15</sup> em classes multisseriadas. Considerando a memória como “ato de lembrar e de esquecer”, como teia que trama a narrativa no percurso estabelecido para se atingir o conhecimento daquilo que se propõe a investigar. Nesse sentido, Guimarães Rosa traz a reflexão sobre a árdua tarefa de organizar as memórias que são revisitadas no intuito de contá-las (BOSI, 2004).

### 2.1 Lomba Grande: sujeitos, tempos e espaços

*[...] somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo  
atrás, vindo de outros lugares, iniciado por outras pessoas;  
remendado, costurado e continuado por nós. Somos seres  
inconclusos e com muito a aprender.*  
(Nativo de uma tribo indígena gaúcha)

Esta pesquisa expressa “fios” de memórias que são tecidas no cenário<sup>16</sup> rural de Lomba Grande, um bairro do município gaúcho de Novo Hamburgo. Os “fios” representam a singularidade do grupo de sujeitos que constituem este estudo, que em trama tecem características de uma coletividade. Sendo a “memória social/coletiva” responsável pela reconstrução do espaço e tempo vivido pelos professores em classes multisseriadas, recompõem-se fragmentos do ensino rural, a partir de evocações singulares (HALBWACHS, 2006). Dessa

---

<sup>15</sup> Para buscar as origens do magistério como profissão docente, da forma mais próxima da qual conhecemos na atualidade, remete-se à segunda metade do século XIX, período em que os professores passaram a formar um “corpo profissional”, em que é construída uma representação docente moderna “[...] calcada em atributos, responsabilidades, posturas comuns determinantes das suas identidades”; caracterizando a forma como os professores construíam suas práticas. A docência nessa investigação é compreendida no sentido que se constrói a partir de suas práticas pedagógicas (NÓVOA, 1992, p.18).

<sup>16</sup> O contexto, aqui entendido no sentido como alerta Schemes (2006), é a análise do meio, fundamental para a compreensão “dos contornos” como produção da cultura.

forma, as “marcas da memória” na possibilidade de se narrarem, desvelam o percurso de trajetórias, suas práticas e relações com o lugar (PEREZ, 2003). Considerando que “[...] recuperar las prácticas cotidianas que tejen la trama de las relaciones entre los hombres, ayuda indudablemente a pensar historicamente”<sup>17</sup> (SCHWARZSTEIN, 2000, p. 25).

A definição do tempo, construída no percurso dessa investigação, deu-se em função das práticas pedagógicas em classes multisseriadas de dez professores, cujas evidências do trabalho na área rural teceram os trajetos desse grupo. O vínculo espaçotemporal aproxima-se do proposto por Bosi (2004), a partir da noção “[...] do trabalho e das relações sociais, que aos poucos, configuram [...]” um grupo específico (BOSI, 2004, p. 12).

O grupo de sujeitos foi definido a partir do esquema de indicação que será detalhado na próxima seção. Figuraram na “arrancada” de indicações, as professoras: Márcia e Eloísa, que eram docentes, no ano de 2009, nas Escolas Isoladas Tiradentes e Bento Gonçalves.

A partir das indicações dessas professoras, localizaram-se outros professores, dispostos no Quadro 1, seguindo a lógica do início das trajetórias profissionais. O período de 1940 a 2009 definiu-se em função do início da docência da Profa. Maria Gersy (1940) e o *meu* encontro com as Escolas Isoladas (2009).

Quadro 1 – Relação dos sujeitos da pesquisa

N.	PROFESSOR(A) DE CLASSE MULTISSERIADA	DATA DE NASCIMENTO	TRAJETÓRIA DOCENTE NO MUNICÍPIO	LOCALIDADE(S) DE ATUAÇÃO EM NOVO HAMBURGO – LOMBA GRANDE
1	Maria Gersy Höher Thiesen	18/3/1924	1940-1969	Santa Maria do Butiá, São Jacó, Passo dos Corvos
2	Hélia Köetz	30/6/1935	1952-1982	São Jacó, Santa Maria do Butiá
3	Lúcia Plentz	31/12/1926	1955 -1981	Taimbé
4	Élia Maria Thiesen	19/3/1938	1958 -1983	São Jacó
5	Sérgio José Scherer	6/10/1934	1960 -1993	Morro dos Bois
6	Telga Bohrer	26/3/1935	1961-1962	Quilombo
7	Paulo Plentz	5/6/1947	1965-1995	Taimbé
8	Márcia Scherer Nunes	23/11/1958	1974-2009	Morro dos Bois
9	Arlete Timm	27/4/1942	1996-2009	Morro dos Bois
10	Eloísa Moehlecke Plentz de Mello	4/10/1975	2008-2009	Taimbé

Fonte: Elaborado pelo autor (2010).

<sup>17</sup> Recuperar as práticas cotidianas, que tecem a trama das relações entre os homens, ajuda a se pensar historicamente (SCHWARZSTEIN, 2000, p. 25, tradução nossa).

Os sujeitos que configuraram esta pesquisa se construíram como integrantes de uma comunidade, suas práticas revelaram muito mais que as especificidades idiossincráticas de cada um, compreenderam marcas de identidades que se produziram pelo processo de apropriação das características do ofício docente. Dessa forma, a interpretação do contexto permitiu compreender aspectos históricos e sociais de acontecimentos. Neste estudo, são as trajetórias individuais, compreendidas pelo equilíbrio entre a especificidade da trajetória individual e suas inter-relações.

Nesse sentido, apresentamos aqui as fotografias dos professores cujas memórias se entrelaçaram por diferentes perspectivas de agrupamentos.

Uma forma possível para agrupar os sujeitos foi o vínculo familiar. A Fotografia 1 é da Profa. Márcia, que é filha do Prof. Sérgio, Fotografia 10, além disso essa família representa uma história com a educação pública em Novo Hamburgo, que perpassa quatro gerações (1933 a 2009), pois, além de a filha da Profa. Márcia ser professora na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RMENH), a sua avó foi a primeira professora da EMEF Tiradentes.

A Fotografia 5 é da Profa. Eloísa; a do Prof. Paulo é a Fotografia 9, que também estabelece uma relação pai e filha. Além disso, o Prof. Paulo trabalhou muitos anos auxiliando sua irmã; a Fotografia 8 registra a Profa. Lúcia.

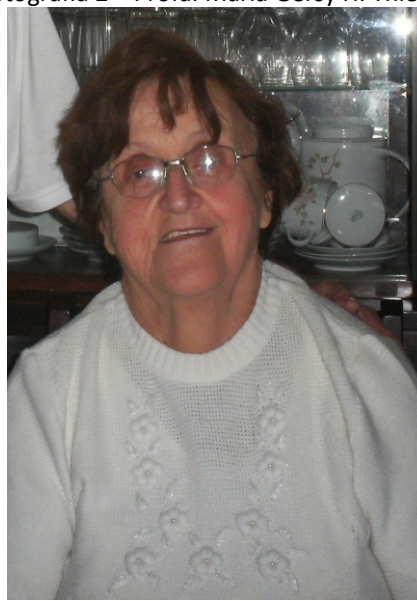
A Fotografia 2, da Profa. Gersy, relaciona-se com a Profa. Élia, Fotografia 4, pelo fato de serem cunhadas.

Fotografia 1 – Profª. Márcia S. Nunes



Fonte: Registrada pelo autor, 2010.

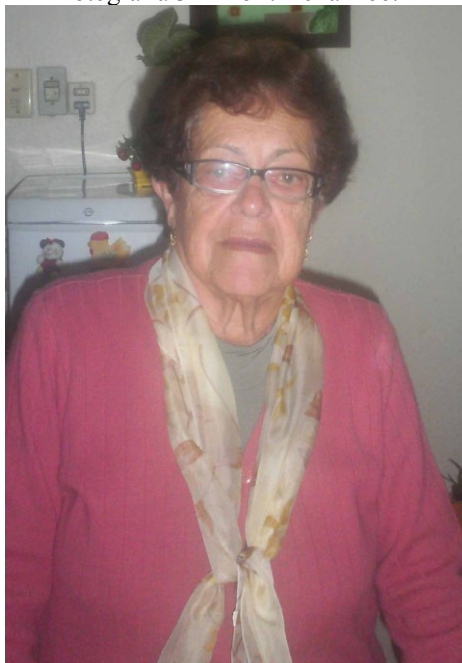
Fotografia 2 – Profª. Maria Gersy H. Thiesen



Fonte: Registrada pelo autor, 2010.



Fotografia 3 – Profª. Hélia Köetz



Fonte: Registrada pelo autor, 2010.

Fotografia 4 – Profª Eloísa M. P. de Mello



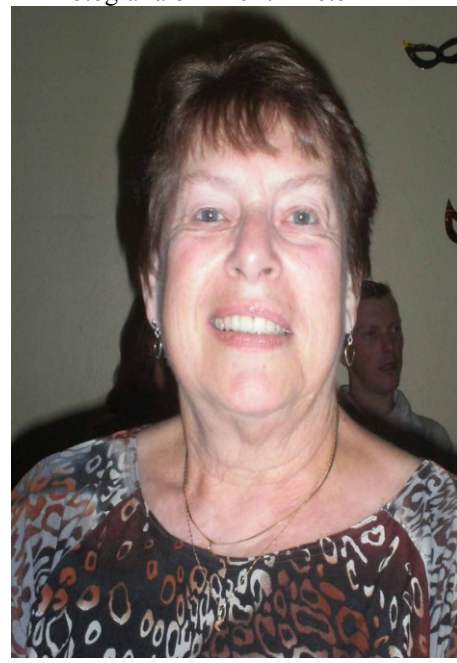
Fonte: Registrada pelo autor, 2010.

Fotografia 5 - Profª Élia M. Thiesen



Fonte: Registrada pelo autor, 2010.

Fotografia 6 – Profª. Arlete Timm



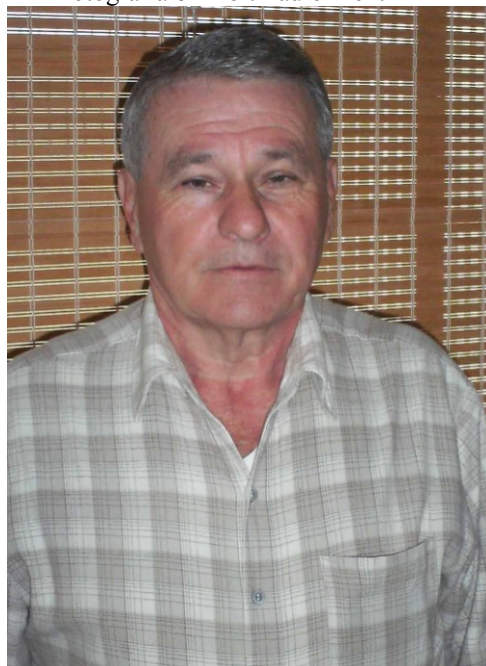
Fonte: Registrada pelo autor, 2010.

Fotografia 7 -Profª. Telga Bohrer



Fonte: Registrada pelo autor, 2010.

Fotografia 8- Prof. Paulo Plentz



Fonte: Registrada pelo autor, 2010.

Fotografia 9 – Profª. Lúcia Plentz



Fonte: Registrada pelo autor, 2010.

Fotografia 10 – Prof. Sérgio J. Scherer

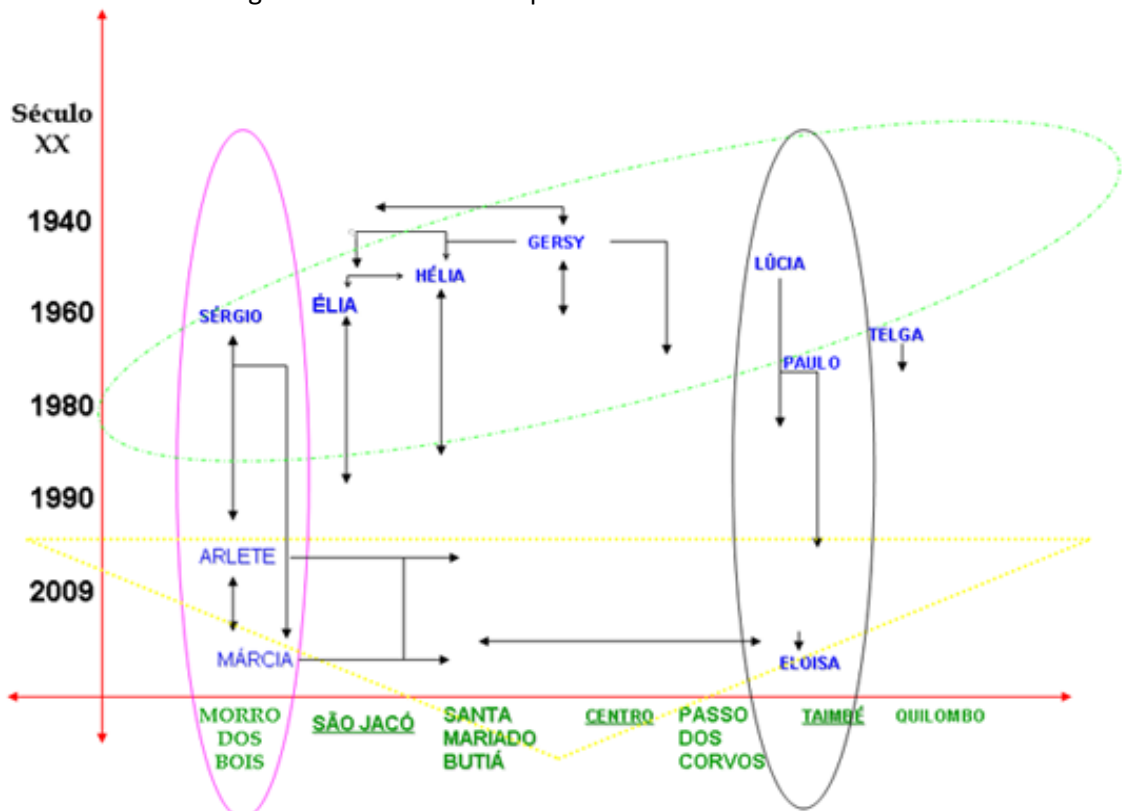


Fonte: Registrada pelo autor, 2010.

As fotografias permitem conhecer os sujeitos reais desta pesquisa, pois se optou pela identificação dos mesmos, que autorizaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como os sujeitos foram tratados pelo primeiro nome, como marca de um vínculo construído entre entrevistando e entrevistado.

Na medida em que os sujeitos recordaram é que suas memórias se teceram produzindo encontros, compartilhando experiências, práticas, sofrimentos, esquecimentos e o mais importante as conquistas e aprendizagens. Essas “imagens-memórias” exteriorizadas em narrativas formaram cenários de marcas de identidades, construindo a invencibilidade de uma demarcação necessária da própria prática, no contexto do qual emergiram. A relação entre os cenários de prática e as memórias sociais dos sujeitos da pesquisa pode ser observada abaixo na Figura 3.

Figura 3 – Análise do tempo social *versus* contexto



Fonte: Elaborada pelo autor (2011).

Outra possibilidade construída para agrupar os sujeitos é quanto ao contexto de atuação docente, como se observa na disposição horizontal dos nomes dos sujeitos na Figura 3. Dessa forma, a localidade do Morro dos Bois configurou o cenário de prática pedagógica de Márcia, Sérgio e Arlete.

Além de trabalhar na localidade do Morro dos Bois, a Profa. Arlete também exerceu a docência no Taimbé.

Na localidade do Taimbé, os professores: Paulo, Lúcia e Eloísa se perceberam professores da RMENH.

Já as professoras: Élia, Hélia e Gersy trabalharam na localidade de São Jacó e compartilharam memórias sobre esse lugar.

Em outra localidade, chamada também de “Rosenthal” (roseiral) ou Santa Maria do Butiá, trabalharam as professoras: Hélia e Gersy.

A Profa. Gersy ainda lembrou do seu tempo de professora no Passo dos Corvos, cujas memórias são de muito trabalho em prol da aquisição do terreno próprio para a Escola Municipal Castro Alves. Além disso, recordou o começo de sua trajetória docente na região central de Lomba Grande e de ter sido professora de Telga, no Grupo Escolar de Lomba Grande.

A Profa. Telga recordou como conseguiu tornar-se professora, e de ter iniciado sua carreira docente no Quilombo.

Na Figura 3, quanto à disposição temporal, há outra possibilidade interpretativa para organizar as memórias. No sentido horizontal, as trajetórias dos professores: Sérgio, Élia, Hélia, Gersy, Lúcia, Paulo e Telga foram construídas na perspectiva de representações docentes de um período histórico comum, compartilhando espaços e tempos de práticas pedagógicas, como se evidencia na elipse tracejada.

Outra relação percebe-se quanto à presença dos costumes locais, pelas tradições aprendidas no modo de responder às demandas que o ofício do trabalho exigia, bem como a comunidade inserida no contexto das práticas. Desse modo, mesmo as professoras: Márcia, Eloísa e Arlete,<sup>18</sup> compartilhando

---

<sup>18</sup> Além disso, em 2009 Arlete era diretora da EMEF Bento Gonçalves (prédio novo), portanto respondia como gestora do anexo da instituição na localidade de Taimbé, onde Eloísa atuava como docente. A professora Eloísa trabalhou até julho de 2010, no anexo da Bento Gonçalves, quando retornou para São Leopoldo. A professora Márcia também trabalhava no novo prédio da Bento Gonçalves no turno da manhã e à tarde, na EMEF Tiradentes. A professora Márcia se aposentou em dezembro de 2010.

um tempo social comum na disposição horizontal as suas memórias de prática evidenciaram a influência do entrecruzamento vertical, destacando, tradições que caracterizam suas práticas e os pensamentos sobre a profissão docente.

Destaca-se, nas memórias desses professores, a relação entre a história da trajetória profissional com o percurso de constituição das escolas municipais em cada lugar. Por exemplo, na localidade de São Jacó,<sup>19</sup> a partir das memórias sobre a Escola Humberto de Campos,<sup>20</sup> Gersy, Hélia e Élia recordaram práticas que rememoraram o início da sua trajetórias. A escola funcionou durante muitos anos numa sala da residência da família Thiesen e foi criada a partir da iniciativa de Jacob Luiz Thiesen, sogro da primeira professora, Gersy. A Profa. Hélia foi a segunda professora e foi substituída pela professora Élia.

Na localidade do Morro dos Bois, a remanescente classe multisseriada na EMEF Tiradentes, Fotografia 11, fundada em 1º de setembro de 1933, nas terras de Carlos Scherer, registra a ligação da família Scherer com a escola, de forma contínua, no período de (1933 a 2009). A escola funcionou até a década de 1970 em uma sala da residência da família, como “Aula Pública Mista Municipal do Morro dos Bois”. Além do registro histórico das Aulas Isoladas, a tradição docente nessa família, história de quatro gerações,<sup>21</sup> produziu, no curso do tempo, uma relação de vínculo com a história da educação pública municipal, em Novo Hamburgo.

As Fotografias 11 e 12 registram um aspecto interessante e que despertou curiosidade para uma investigação futura. Os prédios dessas escolas apresentam um projeto arquitetônico semelhante, talvez pelo fato de ambos terem sido inaugurados em 1976, ou quem sabe em detrimento de um projeto institucional padrão para a construção dos prédios escolares municipais naquela época.

---

<sup>19</sup> Em 1952, um grupo de moradores decidiu construir uma igreja e, como a iniciativa partiu dos líderes comunitários, dentre eles Jacob Thiesen, com o passar do tempo a localidade, que pertencia a São João do Deserto, começou a ser reconhecida por Linha São Jacó.

<sup>20</sup> O nome da escola foi escolhido (1948/9) pela sua primeira professora, a Gersy, a título de sugestão de sua mãe Erna Höher. Em 2005, a escola foi desativada.

<sup>21</sup> A primeira diretora/professora foi Maria Hilda Scherer, mãe do professor Sérgio, pai da professora Márcia e avó da professora Carina, funcionários públicos da RMENH. Detalhes sobre esta relação familiar pode ser conferido em artigo publicado em 2012, ver em Souza (2012).

Fotografia 11 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes, Morro dos Bois



Fonte: Registrada pelo autor (2010).

Fotografia 12 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Bento Gonçalves, Taimbé



Fonte: Registrada pelo autor (2010).

Na localidade de Taimbé, situa-se a EMEF Bento Gonçalves,<sup>22</sup> em destaque na figura 12. As aulas dessa escola iniciaram de forma domiciliar em 5 de março de 1884,<sup>23</sup> em residência particular. Na década de 1950, passou a funcionar na residência da professora Lúcia Plentz. Recebeu prédio próprio<sup>24</sup> somente em 1976, na gestão do prefeito Miguel Schmitz, com doação de terras pela família Plentz. Nesse contexto, emergem as memórias de Lúcia, de seu irmão Paulo e da sobrinha Eloísa. Ao rememorem o peso histórico que a instituição carrega em si, registraram as mazelas da docência, marcadas pela distância, diferença e pelo esquecimento.

De modo geral, preserva-se ainda nas localidades a escola, a capela, o cemitério, a terra que representam elementos culturalmente construídos, símbolos de um processo identitário. O convívio com Márcia e Eloísa possibilitou rememorar costumes que foram experimentados na infância. Lembranças do cotidiano de comunidade, cujas relações eram de receptividade; lugar em que os “chapéus” ainda conduzem os homens e que a “prosa” é mais do que apenas trocar algumas palavras; representa o valor e respeito pelo sujeito que fala. A “boa conversa” recorda a infância, momentos em que fitava meus avós narrando causos.

---

<sup>22</sup> De acordo com pesquisas feitas no APMNH, Maria das Neves Marques Petry foi professora no período de 1907 até 1911, na Escola Bento Gonçalves. Conforme documento “Apostilla – decreto 1º de fevereiro de 1911”, recebe autorização para se transferir da 26ª para a 33ª Aula de 1ª Entrância. O documento registra a docência dessa professora no período de 1907 até 1911.

<sup>23</sup> Conforme documento anexo, sobre seu funcionamento registra-se: “Procuramos documentação da escola, só achamos de 1º de março de 1952, assinado pela professora Maria do Carmo Schaab. Eu tenho dados de pessoas antigas (da localidade), [...] onde consta que esta escola iniciou suas atividades em 5 de março de 1884 e que antes da professora acima citada, teriam outras [...] que seriam: Rosa da Silva, Maria Marques, Olga Barth, Ercidia Pereira da Conceição, Maria Elvira Moehlecke e Ercidia Vieira – Bento Gonçalves, Lurdes”.

<sup>24</sup> Conforme documento localizado na residência da professora Lúcia Plentz, assim consta: “Sábado pela manhã, o prefeito Miguel Schmitz acompanhado de assessores e outras autoridades, esteve em Lomba Grande, onde inaugurou uma escola municipal e trecho de uma importante estrada da área rural. Às 10h da manhã, o prefeito inaugurou a escola acompanhado dos secretários da Educação, João Carlos Schmitz; de obras, Renato Pilger; de Transportes, Geneci Leal; da Fazenda, Paulo Justen, e da Administração, Paulo Klein. Também esteve presente o presidente da Câmara, João Viegas da Rocha. A Escola Municipal Bento Gonçalves – três salas de aula, sanitários, secretaria e área coberta, está localizada em Taimbé. Teve um custo de 250 mil cruzeiros. A diretora da escola [...] que inclusive doou a área onde foi erguido o educandário. [...]”. Naquela época, as escolas receberam prédio próprio, bem-equipado, com acabamento de alvenaria, inclusive.

A justificativa desta pesquisa relaciona-se com a escuta das “vozes” desses professores, sobre o percurso histórico desse lugar e, principalmente, quanto à proposta de fechamento<sup>25</sup> das Escolas Isoladas em 2007.

Em 2007, a SMEDNH (gestão 2005/2008) apresentou às escolas do interior um projeto para unificar quatro escolas, de localidades muito distintas e concentrá-las na região central desse bairro, construindo um prédio novo e moderno para atender a todos os alunos da Lomba Grande.

O processo de fechamento das escolas produziu, nas localidades de Santa Maria do Butiá, Taimbé, Quilombo e Morro dos Bois, muita discussão e revolta. As comunidades se articularam e reivindicaram o direito à permanência nas escolas (EMEF Washington Luiz, Bento Gonçalves, Conde D’Eu e Tiradentes)<sup>26</sup>. Mesmo com intensos protestos e muitas reuniões, ocorreu a inauguração da “Bentão”, que produziu uma redução significativa nas matrículas de 2007 para 2008 daquelas escolas. O exemplo mais significativo é o da EMEF Tiradentes, que reduziu 79% da sua matrícula geral. Em 2008, o prédio novo absorveu cerca de 74% dos alunos oriundos daquelas escolas, conforme demonstra, abaixo, o Quadro 2.

Quadro 2 – Matrículas do Censo RMENH 2007/2008

Escola	Matrícula geral 2007	Matrícula geral 2008
Pres. Washington Luiz	89 alunos	85 alunos
Conde D’Eu	92 alunos	70 alunos
Tiradentes	61 alunos	13 alunos
Bento Gonçalves*	42 alunos	171 alunos

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados do Censo Escolar de 2007 e 2008.

\*Em 2008, havia 12 alunos que permaneceram no prédio antigo da escola, na localidade de Taimbé.

Conforme consta no Quadro 2, as escolas das localidades não fecharam, porém, muitas famílias “optaram” pela nova escola, reduzindo sensivelmente o

<sup>25</sup> Um dos motivos, para a política de fechamento das escolas, pela administração 2005/2008, era a formação precária dos professores ou a falta desses, o que colaborava para o baixo aproveitamento dos alunos.

<sup>26</sup> Além destas escolas compreende o conjunto de escolas da área rural: EMEF Castro Alves – na localidade de Passo dos Corvos; EMEF José de Anchieta – na localidade de São João do Deserto; EMEF Professora Helena Canho Sampaio – Loteamento Integração e o novo prédio da EMEF Bento Gonçalves – centro de Lomba Grande – Vila Brasília (escolas em regime seriado).



número das matrículas nas escolas do interior; mesmo com a mobilização das comunidades, não foi possível evitar este evento.<sup>27</sup>

Em 2009, como assessor pedagógico de um conjunto de escolas, dentre elas as citadas no Quadro 2, houve a descoberta de um “lugar de esquecimento”, de margem, talvez, pelo estigma do calçado que, ao colocar Novo Hamburgo como município pioneiro na industrialização e comercialização do couro, elevou-se o *status* urbano, relegando ao campo pouca visibilidade.

Contudo, a proposta aqui não foi a de reconstruir as histórias de vida, muito menos a história das instituições escolares no espaço rural, mas registrar as marcas, o protagonismo de dez professores rurais, sua formação e prática. Por meio da memória social, pretendeu-se analisar e compreender as representações dos professores sobre a opção pelo magistério e a prática apropriada em classe multisseriada. Interrogando os professores, em Lomba Grande, ao narrarem suas trajetórias, seria possível utilizarem-se os argumentos da vocação e tradição, como forma para justificar sua opção docente, bem como se as memórias de práticas docentes enquanto aluno, antes mesmo de se saberem professores, poderiam ser também consideradas unidade de análise.

Nesse sentido, investigou-se como esses professores se narraram ao falarem sobre suas memórias relacionadas às práticas em classes multisseriadas. O que emergiu a partir das marcas da memória sobre essa prática? Como as memórias das trajetórias docentes evidenciaram o contexto de apropriação prática, bem como permitiram reconstruir cenários do ensino rural em Novo Hamburgo?

---

<sup>27</sup> Mesmo não sendo objetivo desta pesquisa, cabe registrar que esta proposta de fechamento produziu uma desorganização quanto ao vínculo das matrículas, principalmente no que diz respeito ao direito das crianças estudarem na escola mais próxima de sua casa. Esse é o caso das crianças da Vila Brasília que, em 2009/2010, por falta de espaço físico na “Bentão”, foram encaminhadas para outras escolas em diferentes localidades, um movimento de retrocesso nesse sentido. Observa-se ainda no Quadro 2 que o novo prédio da Escola Bento Gonçalves absorveu não apenas os alunos da escola como também das demais escolas do bairro, ignorando o critério do zoneamento, estabelecido pela SMEDNH. Da mesma forma, os números estimados na ocasião dos estudos sobre o fechamento das escolas, a exemplo da resistência e articulação da comunidade, da EMEF Washington Luiz, 47 alunos poderiam optar pela EMEF Bento Gonçalves, prédio novo, enquanto 37 ficariam na escola. Comparando com o Quadro 2, verifica-se que a matrícula real de 2008 superou a estimativa da SMEDNH, foi de 85 alunos, portanto, somados os índices (alunos que ficariam e os que poderiam optar pela migração) desta escola nenhum aluno migrou, inclusive, a Washington recebeu um aluno novo até a ocasião do Censo.

## 2.2 A memória e história cultural: suas implicações na pesquisa

O trabalho do historiador é comparado aqui ao conhecimento apropriado que o artesão, ao produzir sua arte, manifesta permitindo compreender a História, no sentido como atenta Hobsbawm (2000): ciência das sociedades humanas e o saber prático da cultura, de modo a fazer da História uma aventura de descoberta que se renova passo a passo. Compartilha-se assim a ideia de que a História está empenhada em um projeto intelectual coerente, cujos processos e progressos possibilitaram uma construção, a partir da realidade social e cultural em que os sujeitos se configuraram.

A opção pela abordagem da História Cultural, conhecida, em um primeiro momento como *Nova História*<sup>28</sup> em contraste com a *antiga*, considera aspectos da experiência de vida e o contexto em que se construíram. A nova corrente historiográfica da História Cultural, ou seja, a Nova História Cultural se constituiu a partir da história francesa dos *Annales*, apresentando-se como uma abordagem para se pensar a ciência histórica, considerando a cultura como “[...] um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2004, p. 15).

Dessa forma, o passado que estudamos é uma construção. O exercício de escrita da História pressupõe a elaboração de um discurso sobre o passado, o historiador a faz como expectativa de resposta a perguntas e questões formuladas pelos homens, em todos os tempos (HOBBSAWN, 2000).

A pesquisa tem como opção metodológica a História Oral, em um processo de análise e compreensão de trajetórias de professores, levando em conta suas experiências e o contexto em que se desenvolveram. Afinal, a História é sempre uma explicação sobre o mundo, reescrita ao longo das gerações que elaboram novas indagações e novos projetos para o presente e para o futuro.

Pretendeu-se, aqui, entrecruzar trajetórias, compondo um tempo social, que tramou, narrativamente, as histórias das práticas culturais de um lugar. A

---

<sup>28</sup> Essa nova maneira de conceber a História está associada diretamente ao movimento dos “*Annales* de 1929”. Burke (1992) argumenta que muitas pessoas vinculam este movimento à Lucien Febvre e a Marc Bloch fundadores da revista *Annales*. Porém, não apenas na França, mas em toda a Europa teóricos e estudiosos ousavam romper com o paradigma da história tradicional. De fato, na abordagem da *Nova História* a cultura é aspecto central na sua gênese. O imaginário, as representações e práticas são analisados como objetos culturalmente construídos ao longo do tempo.

partir dessas tramas que se configuraram, perceberam-se as estruturas do conhecimento histórico, associando, em ambos os discursos, à concepção da causalidade, a caracterização dos sujeitos da ação e a construção de uma temporalidade. Dessa forma, trata-se de procurar por verdades (no plural) como processos construídos pelas circunstâncias de um determinado espaço/tempo. A “verdade historiográfica precisa ser encarada [...] como uma possível interpretação construída”, o que exige constante interrogação quanto ao fenômeno que se pretende reconstruir (THUM, 2009, p. 101).

Os estudos de *História do tempo presente* permitem perceber com maior clareza a articulação entre, de um lado, as percepções e as representações dos atores, e, de outro, as determinações e interdependências que tecem os laços sociais (AMADO; FERREIRA, 2002). Se as conclusões de um historiador sobre um fato ou contexto<sup>29</sup> devem ser admitidas sempre como versões sobre uma temporalidade transcorrida, estas são “[...] temerárias, pois o processo se encontra ainda em curso” (PESAVENTO, 2004, p. 93). A história “[...] é comandada por uma intenção e por um princípio de verdade, que o passado que ela estabelece como objeto é uma realidade exterior ao discurso” (CHARTIER, 2002a, p. 15).

[...] o historiador do tempo presente é contemporâneo de seu objeto e, portanto, partilha com aqueles cuja história ele narra [...]. Ele é pois, o único que pode superar a descontinuidade fundamental que costuma existir entre o aparato intelectual, afetivo e psíquico do historiador e o dos homens e mulheres cuja história ele escreve. [...] Para o historiador do tempo presente, parece infinitamente menor a distância entre a compreensão que ele tem de si mesmo e a dos atores históricos, modestos ou ilustres, cujas maneiras de sentir e de pensar que ele reconstrói (CHARTIER, 2002b, p. 216).

---

<sup>29</sup> A preparação de um “estado da arte” para essa pesquisa permitiu reconhecer que, nos últimos cinco anos, os estudos sobre a história local/regional demonstram pouco interesse pelos estudos da cultura rural, no Vale do Rio dos Sinos. Como lembra Schemes (2006), a história dos municípios ainda não representa uma prática comum dos historiadores brasileiros, por isso os acontecimentos se perdem, e fica muito difícil reconstituir períodos mais distantes. Quanto à bibliografia sobre Novo Hamburgo, destacam-se os estudos (monográficos) de Petry (1963), Schultz (2001) e, mais recentemente, as Teses de Doutorado de Schemes (2006) e Martins (2011), ambos demonstraram preocupação com a recuperação historiográfica. Porém, nenhum específico sobre Lomba Grande. Além desses, Selbach (1999) pesquisa sobre os processos de urbanização no município, na dissertação de mestrado desenvolvida na Faculdade de Arquitetura da UFRGS. Contudo, destaca-se o trabalho de Werle (2005), que, pesquisando sobre a cultura escolar em âmbito Nacional/Local, recupera importante documentação sobre as políticas educacionais, principalmente, em São Leopoldo. Quanto às histórias de professoras primárias em Novo Hamburgo, essa pesquisa desdobra-se, a partir dos estudos de Fischer (2005), na perspectiva que documenta narrativas orais do ensino rural nesse município.

A reintegração do tempo presente faz varrer da visão da História os últimos vestígios do positivismo, porém, depende do tratamento que será dado aos fatos, que não falam por si, é neste aspecto que reside à originalidade da História; cabe ao historiador construí-los. Esse aspecto depende das questões que serão feitas ao objeto investigado pelo pesquisador, sendo que essa nova perspectiva historiográfica possibilita a análise dos fatos históricos, sob outra perspectiva, relativiza o conhecimento construído (REMOND, 2002).

A História é uma construção da experiência do passado, que tem se realizado em todas as épocas. [...] Invento o mundo, dentro de um horizonte de aproximações com a realidade. [...] O historiador é aquele que, a partir dos traços deixados pelo passado, vai em busca da descoberta do como aquilo teria acontecido, processo este que envolve urdidura, montagem, seleção, recorte, exclusão, ou seja, o historiador cria o passado [...] (PESAVENTO, 2004, p. 53-54).

A história é habitada por uma subjetividade que pertence ao historiador. Pelo recorte espaçotemporal que faz e pelas relações que estabelece, atribui sentido inédito às palavras/imagens que arranca do silêncio dos arquivos. Esta prática “[...] reintroduz existências e singularidades no discurso histórico” (CHARTIER, 2002a, p. 9). É nessa medida que a preocupação com a experiência humana; o comportamento; os valores que são aceitos em uma sociedade e que são rejeitados em outra adquirem sentido pelas “lentes” do historiador. Sendo assim, o “[...] banco de memória da experiência. Teoricamente, o passado, todo o passado, toda e qualquer coisa que aconteceu até hoje, constitui a história” (HOBBSAWM, 2000, p. 37).

A partir do movimento dos *Annales* (1929), “uma nova representação do tempo histórico” se desenvolveu teoricamente. A evolução desta inovação no método investigativo possibilitou analisar acontecimentos, considerando uma micronarrativa; narração da história de professores, compartilhadas e configuradas no espaço e no tempo das memórias. A Nova História problematiza e valoriza a micro-história,<sup>30</sup> voltando-se para a história da vida prática. A teoria

---

<sup>30</sup> Pretende-se utilizar a micro-história com “[...] ênfase na relação entre o local e o global” (BURKE, 2005, p. 64). A micro-história é uma estratégia de abordagem empírica, que implica o uso conjugado de dois procedimentos: redução de escala do recorte realizado pelo historiador no tema, transformado em objeto pela pergunta formulada e ampliação das possibilidades de interpretação, pela intensificação dos cruzamentos possíveis, intra e extratexto, a serem feitos

desenvolvida pelos intelectuais desse movimento compila uma forma própria de análise do passado. Nessa nova visão, o historiador pesquisa e reflete sobre o uso de um método envolvendo ideias e questionamentos para serem analisados, através de fontes diversas, como a memória, os documentos “ordinários”, as imagens, etc. (BURKE, 1992).

A temática da memória é preocupação que remonta aos filósofos gregos. Sócrates foi o primeiro a comparar a formação da memória no indivíduo a um bloco de cera, no qual seriam registradas as lembranças. Platão e Aristóteles preocuparam-se com a relação entre lembrança e imagem no processo de evocação da memória. Os gregos cultivavam a arte da memória, que consistia em associar imagens a lugares organizados rigorosamente. Assim guardadas, estas imagens seriam mais facilmente evocadas, quando necessário (RICOEUR, 2001). Para Bosi (2004), há pelo menos duas memórias: a *memória-hábito*, dos atos cotidianos e repetitivos aprendidos, a partir da socialização; e a *imagem-lembrança*, memória pura evocada inconscientemente pelo indivíduo, sendo essa uma ferramenta útil nas entrevistas com professores rurais, recuperando-se aspectos que permearam o roteiro preparado para a utilização da metodologia escolhida.

A memória, aqui, é entendida como uma construção social, coletiva que depende do relacionamento, da posição, dos papéis sociais dos sujeitos com o mundo da vida. A memória é coletiva, e nessa memória o indivíduo tem uma posição individual dos fatos vividos, mas, ela se dá pela interação entre os membros da comunidade e as experiências vivenciadas entre eles. Portanto, há “[...] uma lógica da percepção que se impõe ao grupo e que o ajuda a compreender e a combinar todas as noções que lhe chegam do mundo exterior” (HALBWACHS, 2006, p. 61).

A memória coletiva é sempre plural, constituída por lembranças do passado que transcendem a individualidade, são compartilhadas socialmente no domínio da vida comum. Encontra-se ancorada na história individual e vai emergindo à medida que são feitos os encadeamentos e as relações do que é

---

nesse recorte determinado. As especificidades ou singularidades que compõem um perfil identitário local ou regional têm como referências uma alteridade, composta por outras microunidades de sentido ou por um conjunto simbólico global, sancionado como padrão de coesão social macro (PESAVENTO, 2004, p. 183).

manifestado nas lembranças. A memória torna-se, portanto, o caminho pelo qual a existência retorna esculpindo a história. Para Le Goff (1997), é nas novas leituras do passado, de reinterpretação constante no eterno presente, que se situam as marcas do vivenciado e as evidências de cada época.

A distinção entre memória coletiva e memória histórica é uma das contribuições de Halbwachs (2006). Embora o próprio autor reconheça a imprecisão dos dois termos, a distinção foi relevante ao mostrar a inserção do indivíduo nestes dois tipos de memória. A memória coletiva seria interna aos grupos sociais, apresentando continuidade e densidade maiores que a memória histórica.

O grupo social nesta pesquisa é representado por dez professores da área rural, que representam o conceito de memória, que está nos documentos construídos a partir das entrevistas e em documentos coletados doravante analisados. Dessa maneira, o processo de narrar descreve contextos, apresenta lógicas de pensar e agir, encadeia eventos, explica significados. “No processo narrativo, o sujeito percorre os núcleos orientadores de sua ação cotidiana e, com o apoio das fontes documentais, disponibiliza um lastro contextual, capaz de permitir análise em profundidade dos temas em questão” (THUM, 2009, p. 23).

A memória, uma vez suscitada, altera a forma de representação do próprio presente (SANTOS, 2009). Quando evocado, o passado surge percebido por uma lente do presente, nesse caso, tanto o passado quanto o presente sofrem interferência. “História e Memória são representações narrativas que se propõem uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo” (PESAVENTO, 2004, p. 94). Dessa forma, entre a época em que teve lugar o acontecimento evocado e o momento em que se dá a evocação, entre o tempo vivido, o lembrado e o narrado, o indivíduo amadureceu consideravelmente neste intervalo (NORA, 1993). É pela narração do tempo que os sujeitos “arrancam” do passado o que ainda sobrou da tradição, do costume ancestral. O passado não existe mais, pois ele é presentificado na narrativa, adquirindo as demarcações contemporâneas.

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. “A lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no

espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança”. Dessa forma, ao se narrar, o sujeito traz à tona a consciência de um momento singular da sua vida (BOSI, 2004, p. 53).

Essa pesquisa pretendeu registrar a voz e, através dela, a vida e o pensamento de seres que já trabalharam por seus contemporâneos e por nós, contribuindo para historicizar as práticas do ensino rural em Novo Hamburgo. “Estes registros alcançam uma memória-pessoa que, como se buscará mostrar é também uma memória social em que se cruzam os modos de ser do indivíduo e da sua cultura” (BOSI, 2004, p. 37).

Halbwachs (2006) considera que os entrecruzamentos e as recorrências são produtores de uma possível verdade e que se fortalece, na medida em que as rememorações se multiplicam pelos membros do grupo. “O processo de rememoração está firmado em uma perspectiva centrada na subjetividade, como uma modalidade interior e privada da experiência do tempo que se constrói, a partir da interação entre as pessoas no grupo de convivência” (HARRES, 2004, p. 152).

A obra do pensamento é como a obra de arte, pois nela há muito mais pensamentos do que aqueles que cada um de nós pode abarcar. “O vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, trás para o ancião alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. Sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância” (BOSI, 2004, p. 22). Dessa forma, a recorrência, no dizer da sua prática, em relação à especificidade de um lugar histórico, com vida, raiz e contexto, torna-se compreensível na problematização e na escolha metodológica dessa pesquisa. Optando-se pela construção de um tempo social no entendimento das práticas, um tempo que se trama nas similitudes das experiências, sendo

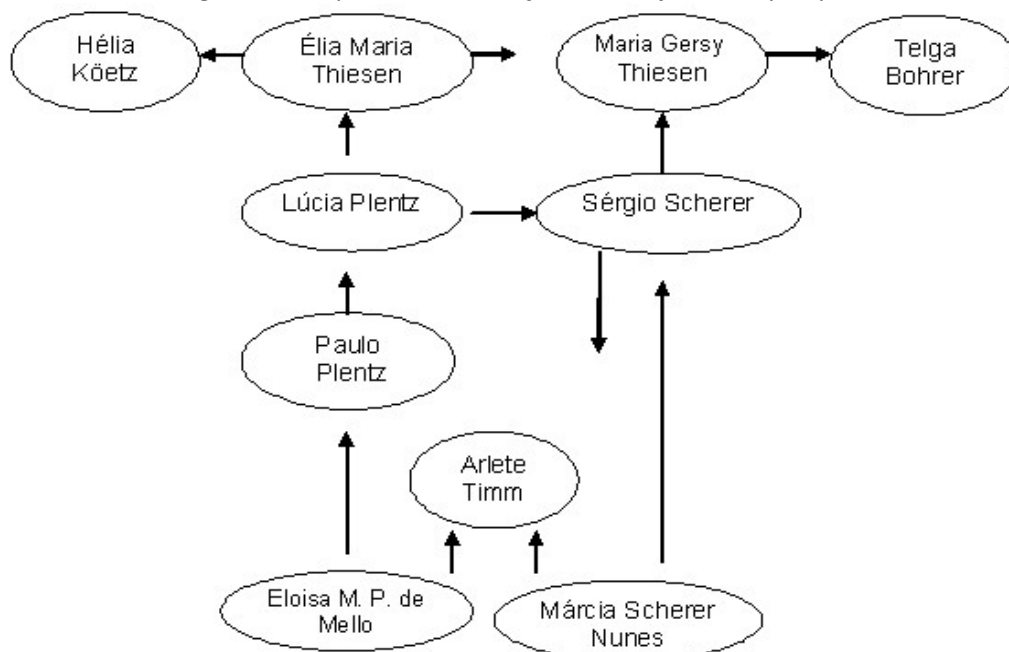
[...] a definição do tempo construído socialmente, um tempo que será concebido na memória das pessoas, resultante das suas identidades e pertencimentos a grupos, redes e instituições, resgatando nas lembranças os sentimentos e as experiências de um cotidiano vivido e expressando no esquecimento as rupturas e desarticulações dessas ações coletivas (ECKERT, 2000, p. 158).

A perspectiva do tempo social é o da multiplicidade do tempo social que se constrói pela interação desses sujeitos. Um “tempo, que é socialmente

construído”, seja pelas marcas ou pelo desenvolvimento de experiências que vinculam os sujeitos às suas histórias (ELIAS, 1994). A forma como se lembram uns dos outros, caracteriza um grupo social, aspecto evidente na Figura 4. Além do critério de prática em classes multisseriadas, nesse grupo de sujeitos evidencia-se que todos ainda vivem, tiveram sua trajetória profissional e de vida desenvolvida em Lomba Grande. São moradores deste bairro e muitos estudaram no Grupo Escolar Madre Benícia, atualmente, Instituto Estadual de Educação Madre Benícia.

Em busca de histórias que contassem a experiência dessas práticas, partiu-se para a localização dos sujeitos. Nessa fase da pesquisa, contamos com o auxílio das professoras: Nélia Köetz, Roseli e Rosângela Thiesen, sugerindo nomes de docentes cujo exercício da profissão aconteceu em turma multisseriada; porém, o grupo foi estruturado a partir do esquema de indicação, proposto por Marre (*apud* FISCHER, 2005), exemplificado na Figura 4. A Profa. Márcia indicou seu pai, Prof. Sérgio. O mesmo lembrou da Profa. Gersy, que recordou a Profa. Telga; a Profa. Eloísa indicou seu pai Prof. Paulo, que indicou sua irmã, a Profa. Lúcia. Lúcia lembrou de Élia e Gersy, bem como Paulo recordou de Sérgio; a Profa. Élia, da Profa. Hélia e Arlete.

Figura 4 – Esquema de indicações dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2010).



Marre (*apud* FISCHER, 2005) indica pelo menos dois critérios essenciais, ambos inter-relacionados quanto ao sistema de indicação: diversificação da amostra e saturação da mesma. Dessa forma, a escolha do número de pessoas bem diferenciadas, mas dentro de uma base comum, garante a possibilidade de analisar de forma ampla os diferentes aspectos a serem estudados; isso se faz colhendo informações anteriores ou, mesmo, através do fenômeno da “bola de neve”, fato de que uns sugerem outros. Na Figura 4, as flechas indicam o nome dos professores que foram lembrados pelos entrevistados.

Fischer (2009), outra vez apoiada em Marre, indica que a saturação “se refere ao momento em que o campo investigado está coberto”, isto é, em determinado momento, percebe-se que as pessoas que ainda seriam entrevistadas certamente já não teriam contribuições significativas a acrescentar. Esse critério exige perspicácia para descobrir qual o momento adequado para encerrar a fase de coleta de dados ou, pelo menos, a primeira etapa.

Além das professoras: Márcia, Eloísa e Arlete, *peessoas-fonte* que colaboraram no processo de indicação, em conversa com a Profa. Rosângela, ressalta que (eu) deveria conversar com a sua mãe, Élia e com a sua tia Gersy, [...] *elas é que são as mais antigas da Lomba Grande*. Esta mesma indicação aconteceu pela diretora do Arquivo, no momento em que investigava jornais, folhetos, fotografias, etc., no Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo (APMNH). A curiosidade pelas histórias que a professora Gersy poderia contar aumentou quando outros sujeitos também ressaltaram seu nome, com ênfase pela sua prática, [...] *tinha outros professores na Lomba Grande, como a Gersy, a Eni e a Josefina* [...] (Sérgio).

A partir da indicação dos sujeitos e da realização das entrevistas, percebeu-se que o campo empírico “estava coberto”. Ao narrar sua trajetória profissional, os sujeitos indicavam outros professores, colegas de trabalho e/ou supervisores pedagógicos com os quais conviveram nesse período da vida. Os dez sujeitos que foram indicados no conjunto empírico, definiram-se a partir da relação com as *peessoas-fonte* (Márcia, Eloísa e Arlete) das Escolas Tiradentes e Bento Gonçalves. A partir de Márcia, houve as indicações de: Sérgio, Arlete, Gersy. A Profa. Eloísa indicou: Paulo, Lúcia, Hélia, bem como, nas entrevistas apareceram as indicações das Profa. Telga e Élia. Cada sujeito, a seu modo, expressou a síntese de

diferentes experiências e que, com certeza, desdobrar-se-iam em novas investigações e/ou reforçariam aquilo que já havia sido dito, lembrado pela oralidade, como se observa a seguir.

### 2.3 A entrevista e análise documental

A opção metodológica da História Oral<sup>31</sup> se deve à possibilidade que a oralidade representa, para se elucidar trajetórias individuais, coletivas, eventos ou processos, conferindo *status* a uma nova abordagem histórica. As primeiras pesquisas, utilizando essa metodologia, surgiram a partir dos anos 60 e 70 (séc. XX), nos Estados Unidos e se consolidaram com a *Oral History Association* (OHA). Contudo, foi a partir dos estudos do historiador Thompson (1992) que ela se firmou decisivamente como movimento interdisciplinar. Dessa forma, constitui um campo teórico distinto, cujo rigor se evidencia na sua prática e no seu desenvolvimento. Na História Oral, o documento principal é a narrativa que, a partir de técnicas e pressupostos, é organizada pelo pesquisador; portanto, o rigor ético do historiador, no tratamento, na organização e construção das narrativas, configura novas formas interpretativas para o trabalho histórico (AMADO; FERREIRA, 2002).

Nesse sentido, a organização do roteiro de entrevistas é um aspecto importante para garantir que as narrativas permitam a construção dos campos conceituais que dela imergem. Optou-se pela entrevista semiestruturada, com questões amplas, porém que cercassem a problematização. Fazendo essa escolha e entendendo que “[...], ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2008, p. 146). A pauta da entrevista iniciava-se com a

---

<sup>31</sup> Garnica (2005) afirma que o que hoje conhecemos como *História Oral* é uma metodologia de pesquisa que, no Brasil, tem sido amplamente utilizada na área dos estudos culturais por sociólogos, antropólogos e historiadores. No panorama mundial, a iniciativa pioneira de estudos dessa natureza ocorreu com as gravações realizadas por Allan Nevins, nos Estados Unidos, no final da década de 1940. Por motivos ainda pouco explorados, a utilização da História Oral ocorre tardiamente em alguns países, dentre os quais, o exemplo mais notável é a França, berço da maior revolução na historiografia – a escola dos *Annales*. No Brasil, embora haja registros de pesquisas desenvolvidas segundo essa abordagem em tempos mais remotos, a Associação Brasileira de História Oral é fundada em 1975, e a aplicação desse recurso por universidades e outras instituições é flagrante, a partir da década de 1980.

identificação do sujeito investigado, o consentimento<sup>32</sup> do depoimento oral, as complementações sobre a utilização ético-científica dos depoimentos. Essa etapa configurou-se em momentos de descontração, principalmente, pelo fato de o pesquisador ter familiaridade com três professoras investigadas (Márcia, Eloísa e Arlete),<sup>33</sup> como já foi referido anteriormente. Além disso, em alguns momentos contou-se com a colaboração e presença de intermediárias (Roseli e Nélia) para se chegar aos sujeitos.

A partir da relação dos sujeitos que poderiam colaborar com a pesquisa, partimos para os contatos telefônicos, que se constituiu num ritual antes de cada entrevista. Contamos com a colaboração não apenas dos entrevistados, mas também com a solidariedade de outros amigos da RMENH, que se prontificaram a acompanharmos na incursão às mais diferentes localidades. Foram muitos quilômetros percorridos em diferentes lugares, em busca dos professores que aceitassem participar da pesquisa. No primeiro contato feito por telefone, deixávamos claro o objetivo do trabalho. Alguns sujeitos, ao atenderem o telefonema, indicavam não ser a pessoa mais adequada para aquilo que estava procurando. Novamente, nessas tentativas, o nome da professora Maria Gersy apareceu, fato que aumentava a expectativa quanto à sua trajetória profissional.

A entrevista<sup>34</sup> realizou-se na residência dos sujeitos, geralmente à noite, em sábados e feriados. O tempo de duração de cada entrevista foi um aspecto que singulariza a narrativa das práticas de cada sujeito. Iniciávamos pedindo que falasse sobre os primeiros tempos de escolarização e dos momentos marcantes de sua formação/aprendizagem. Seguíamos do questionamento sobre a imersão e opção pela docência, bem como sobre as práticas do saber-fazer desempenhado em classes multisseriadas. Interessante é destacar que, quando

---

<sup>32</sup> Neste trabalho optou-se pela identificação dos sujeitos. Essa opção metodológica se articula com a reflexão de Almeida, cujo “silêncio” destas trajetórias e práticas se produziu historicamente neste contexto e “[...] passaram despercebidas pela história, especialmente pela história da educação” (2007, p. 28).

<sup>33</sup> É bem verdade que todo historiador lúcido sabe perfeitamente até que ponto ele mesmo se projeta em qualquer pesquisa histórica, fato que o historiador oral percebe ainda mais claramente: a qualidade da entrevista depende também do envolvimento do entrevistador, e este não raro obtém melhores resultados quando leva em conta sua própria subjetividade. Porém, reconhecer tal subjetividade não significa abandonar todas as regras e rejeitar uma abordagem científica [...] (JOUTARD, 2002, p. 57).

<sup>34</sup> Utilizamos fitas K7 de sessenta minutos em cada lado (A e B). O gravador era microcassete, modelo Olympus, marca Pearlorder S701.

questionados sobre o contato com a Revista do Ensino,<sup>35</sup> apenas a Profa. Arlete Timm recordou ser uma assinante, como regente da rede estadual de ensino. Constatamos que esta literatura influenciou os demais professores rurais municipais, no período em estudo de forma indireta.<sup>36</sup>

Em média, as entrevistas decorreram no tempo de duas horas seguidas. Entre caixas de fotografias, revestia o cenário das entrevistas um chá com biscoito ou bolo de chocolate. Carinhosamente, no término de cada entrevista, ficava o convite para um [...] *vem me visitar* (Hélia). E, no retorno à entrevista, a recepção por um [...] *eu já te contei* (Gersy), [...] *lembrei de uma coisa [...]* (Márcia). Dessa forma, mesmo com as entrevistas, os apontamentos, as observações e os registros (notas de campo) aconteceram durante, após e até mesmo através de contato telefônico. Algumas notas também se referem à extensão da entrevista (sem o gravador). Os encontros desenvolveram-se como momentos de aproximação, fortalecimento de vínculo e prolongamento da conversa. É importante destacar que os primeiros encontros com a Profa. Márcia foram registrados em notas de campo, considerando a resistência ao gravador. O mesmo aconteceu com a Profa. Telga, pois, na primeira entrevista, houve uma falha no gravador, sendo necessário agendar uma nova entrevista.

A Profa. Márcia apenas aceitou ceder à entrevista, após o terceiro encontro; as primeiras entrevistas foram registradas como notas de pesquisa. Observamos, em trechos de sua entrevista, que constituem esta escrita, expressões, como *“como eu já te falei esses dias”*, aspecto que eram retomados seguindo o roteiro das entrevistas. O Quadro 3 indica a realização de entrevistas e encontros. Como observado, com a Profa. Gersy e Élia realizamos mais de uma entrevista, considerando que o encontro se prolongou e as professoras não

---

<sup>35</sup> Fischer (2005) argumenta que a Revista do Ensino/RS, publicação gaúcha chegou a atingir cinquenta mil exemplares, circulando por todo Brasil na década de sessenta. Era uma revista de educação voltada para professores primários. Em 1956 a revista passa a ter uma supervisão técnica do Centro de Pesquisa e Orientação Educacional do Estado do Rio Grande do Sul.

<sup>36</sup> Observa-se que os Orientadores, Supervisores, Diretores do Departamento de Educação e Ensino (atual SMEDNH) valiam-se das representações e ideias expressas em documentos como a Revista do Ensino, como se observa nas *“Orientações de Ensino”* – Comunicado n. 4/60, de 9 de setembro de 1960, localizado nos arquivos da EMEF Castro Alves. A partir de uma releitura prática propunham ações relacionadas ao aprimoramento educacional. Nesse documento segue-se uma lista de sugestões de atividades para planejamento de aulas. De acordo com Fischer (2005), era uma prática da Revista do Ensino realizar a divulgação de aulas e atividades. Sobre a Revista do Ensino consultar mais detalhes em Bastos (1997).

conseguiram concluir a realização da pauta preparada para a entrevista. Quanto ao número de encontros, com algumas professoras, como Gersy, Eloísa, Márcia, Telga e Élia, realizaram-se em diferentes momentos. Na ocasião foram realizadas notas de pesquisa registrando aspectos relevantes a ela. Com exceção da Profa. Márcia, cuja insistência para que ela gravasse a entrevista evidenciam os muitos encontros. Telga, em sua primeira entrevista ficou comprometida em função das falhas técnicas do gravador; os demais encontros foram realizados porque as professoras manifestaram curiosidades e/ou informações importantes para reconstruir a história do ensino em Novo Hamburgo.

Observa-se, no quadro 3 que, durante algumas entrevistas, como exemplo, citamos a Profa. Hélia e a Profa. Lúcia que, entre uma questão e outra, registraram pausas no seu relato, bem como outros professores que demoraram para responder à entrevista, buscando elaborar a maneira mais adequada de expressar seu pensamento, em função do gravador. Nessa situação, utilizaram expressões *como eu vou te dizer [...]* até que elaboravam a resposta.

Quadro 3 – Demonstrativo de entrevistas

Professor(a) de classe multisseriada	Nº de entrevistas	Quantidade de fitas	Número de páginas transcritas	Número de encontros	Tempo de conversa
Maria Gersy Höher Tshiesen	duas	2 (A e B) 1 (A)	19 páginas	quatro	4h15min
Hélia Koetz	uma	1 (A e B)	8 páginas	dois	2h30min
Lúcia Plentz	uma	1 (A e B)	6 páginas	dois	1h20min
Élia Maria Thiesen	duas	2 (A e B)	15 páginas	três	3h10min
Sérgio José Scherer	uma	1 (A e B)	13 páginas	dois	2h30min
Telga Bohrer	uma	1 (A e B)	9 páginas	três	3 horas
Paulo Plentz	uma	1 (A e B)	12 páginas	dois	2h30min
Márcia Scherer Nunes	uma	2 (A e B) 1 (A)	16 páginas	cinco	4h15min
Arlete Timm	uma	1 (A e B)	9 páginas	dois	1h50min
Eloísa Moehlecke Plentz de Mello	uma	1 (A e B) 1 (A)	14 páginas	três	3 horas

Fonte: Elaborado pelo autor (2010).

O Quadro 3 sintetiza o material produzido nessa etapa da pesquisa. Destacamos a intensidade dos relatos das professoras: Gersy, Élia e Márcia, pelo fato de terem destinado um tempo maior para relatar sua infância; como alunas, no caso da Profa. Márcia, pela reconstrução das memórias dos primórdios da escola Tiradentes, o que também aconteceu com a Profa. Gersy, retomando o tempo das Aulas Públicas Federais e o Grupo Escolar Madre Benícia.

A etapa seguinte deu-se com a escuta das entrevistas e transcrição, procurando preservar as expressões utilizadas pelos depoentes, registrando gestos e sentimentos, bem como as falhas e os trechos incompreendidos, características da abordagem qualitativa.<sup>37</sup> Na sequência, efetuou-se uma leitura atenta, procurando imprimir pontuação que configurasse o relato como documento para análise, observando-se o ritmo, conservando uma linguagem peculiar do professor rural. Os apontamentos de campo foram indispensáveis neste momento, esclarecendo nomes, datas e compreendendo o movimento interno das memórias (tempo, organização, disposição das narrativas), considerando que “memória puxa memória” (BOSI, 2004).

No processo de construção histórica, as entrevistas, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro, compuseram o conjunto de documentos analisados que consistiam em: fotografias, diplomas, cartas, portarias e decretos, entre outros de apontamentos de campo, sendo, no entanto, a entrevista oral o documento principal utilizado para a compreensão da problemática apresentada.

A partir das transcrições das entrevistas, aconteceu novo encontro com os sujeitos. Então, juntamente com os entrevistados, buscamos esclarecer lacunas que se produziram a partir da transcrição. Atentamos para esse aspecto, considerando que a transcrição é também uma criação que nasce da relação

---

<sup>37</sup> As origens dos métodos de pesquisa qualitativos remontam aos séculos XVIII e XIX, a partir do movimento produzido, principalmente, por historiadores e cientistas sociais insatisfeitos com o método de pesquisa das ciências físicas e naturais. A principal característica, nas investigações históricas de estudos de fenômenos humanos, representava a contemplação do contexto na aplicação investigativa. Dessa forma, as pesquisas qualitativas “[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30). Ressaltamos os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e experiências, interações sociais nos contextos em que se forjaram as condutas de atuação social.

entre o ato da entrevista e a interpretação de quem transcreve; desse modo, é uma construção narrativa traduzida em palavras pelo investigador. “Transcribir no es una simple operación de copia, mas o menos delicada e fastidiosa. Es una recreación completa. Se intenta inventar una forma que exprese al mismo tiempo que la emisión del relato, su audición” (LEJEUNE, 1989, p. 44).<sup>38</sup>

Seguida das transcrições, deu-se a elaboração de quadros e esquemas que possibilitaram constatações importantes para a definição das unidades de análise, “empregando técnicas usuais [...] para decifrar, em cada texto, o núcleo emergente que servisse ao propósito da pesquisa, essa etapa consistiu num processo de codificação, interpretação [...] desvelando seu conteúdo [...]” (PIMENTEL, 2001, p. 195). A primeira organização deu-se pelas recorrências que a leitura flutuante permitiu verificar. Agruparam-se os professores pela sua formação acadêmica. Seguindo-se pelas evidências: formação e prática; docência e meio rural; prática e identidade rural; prática docente e ensino rural. Essa organização contribui para estabelecer o problema de pesquisa e as unidades analisadas no próximo capítulo.

A recuperação de documentos (escritos e icnográficos), em alguns momentos, possível apenas mediante a fotografia do mesmo, foram fotocopiados, escaneados e/ou transcritos. Paralelamente, buscamos localizar e identificar documentos que contribuíssem para a contextualização das trajetórias docentes. Dessa forma, percorremos: os arquivos ativos e passivos das escolas municipais (Bento Gonçalves,<sup>39</sup> Tiradentes, Castro Alves e Washington Luiz);<sup>40</sup> a Biblioteca Pública Municipal Machado de Assis; a Câmara Municipal de Vereadores; o Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo; o Arquivo ativo e passivo da SMEDNH e os arquivos da Diretoria de Expediente da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo.<sup>41</sup>

---

<sup>38</sup> Transcrever não é uma simples operação de cópia mais ou menos delicada e exigente. É uma recriação completa. É uma tentativa de inventar uma forma que exprima, ao mesmo tempo, que a emissão do relato de sua audição (LEJEUNE, 1989, p. 44, tradução nossa).

<sup>39</sup> Os documentos da EMEF Humberto de Campos (desativada) e anexo da Bentinho se encontram no arquivo passivo dessa instituição.

<sup>40</sup> Os documentos da EMEF Rui Barbosa (desativada) encontram-se nessa instituição.

<sup>41</sup> Agradeço ao diretor de Expediente Sr. Guilherme Pinheiro, aos funcionários deste setor que escutaram muitas interrogações nesta imersão pelos decretos-leis, principalmente, o Wiliam Flores o carinho e a dedicação de seu tempo, xerografando os documentos, à Márcia Viegas, ao Bruno Viegas, à Carla Scheid e Neusa Borges da Cruz. Da mesma forma, agradeço a atenção do

A partir da análise documental, buscamos identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída da triangulação empírica, entrecruzando, constatando e/ou complementando aspectos que emergiram na construção dos documentos orais. “A técnica da triangulação tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 2008, p. 138). A triangulação permite construir contextos de práticas utilizando-se dos documentos orais, das imagens como documento, bem como dos documentos oficiais; essa estratégia empírica possibilitou que esses três instrumentos “dialogassem” frente às questões elaboradas pelo pesquisador. A utilização de informações de diferentes naturezas (documentos orais, escritos e iconográficos) possibilitou evitar ameaças à validade interna, inerente à forma como os documentos foram construídos (CALADO; FERREIRA, 2005). O objeto da pesquisa histórica foi constituído por documentos que transmitiram uma realidade possível do passado de forma parcial.

O documento representa já uma interpretação de fatos elaborados por seu autor e, portanto, não devem ser encarados como uma descrição objetiva e neutra desses fatos. A análise “[...] resulta do processo interpretativo e da construção compreensível de um aspecto da história humana”, a partir de questionamentos frente aos documentos, com o objetivo de reconstruir historicamente as práticas docentes, pelo viés da memória de suas trajetórias (PIMENTEL, 2001, p. 193).

Durante a realização das entrevistas, também aconteceu a recolha de fotografias que contribuíssem com o processo de elucidação das trajetórias docentes revelando as práticas. Nesse momento, a Profa. Gersy apresentou imagens que indicavam os primórdios do ensino público em Lomba Grande, recordando pormenores da instalação das Aulas Públicas Federais, das Aulas Reunidas, e do Grupo Escolar.

Imagens como documentos receberam tratamento teórico/prático sustentando-se na compreensão que atenta Chartier (2002b) de que os registros se cruzam, se ligam, mas jamais se confundem. “A imagem é simultaneamente a

---

diretor do Departamento de Gestão de Pessoas, na ocasião Sr. Gabriel Sebolt Quevedo, bem como aos funcionários que, em muitos momentos, contribuíram esclarecendo dúvidas – Suzete Eisinger e Patrícia Michelin da Silva.



instrumentalização da força, o meio da potência e sua fundação em poder” (CHARTIER, 2002b, p. 165). As imagens aqui utilizadas, no sentido de reconstrução cultural de um determinado contexto, é suporte indispensável na sua interpretação, relacionando-se, no campo da memória, por vezes como indutor da mesma, por vezes como ilustração do fato relatado. Essas imagens servem de elementos constitutivos da rememoração, como dispositivos da memória, bem como representam uma memória selecionada.

A possibilidade de reconstrução da história sobre contextos diferenciados dá significados e juízos diversos às imagens e aos documentos orais. “O distanciamento no tempo entre o observador, o objeto de observação e o autor do objeto também imprime diferentes entendimentos, uma vez que, como já sublinhei, as leituras são sempre realizadas no presente, em direção ao passado” (PAIVA, 2002, p. 31). Portanto, a análise das imagens sempre pressupõe partir de valores, problemas, inquietações e padrões do presente, que, muitas vezes, não existiram ou eram muito diferentes no tempo da produção do objetivo, e entre o seu e dos seus produtores. No âmbito das representações e da produção de sentido, as entrevistas foram tratadas como encontros sociais, nos quais conhecimentos e significados foram ativamente construídos no próprio processo da entrevista. Assim, entrevistador e entrevistado são, naquele momento, coprodutores de conhecimento.<sup>42</sup>

Na pesquisa qualitativa, o registro das informações representou um processo complexo, tanto pela relevância que ambos configuraram (pesquisador e sujeito) quanto pelas dimensões explicativas que desta relação emergiram. Esse aspecto recebeu um “[...] sentido tão amplo que faz das anotações de campo uma expressão quase sinônima de todo o desenvolvimento da pesquisa”

---

<sup>42</sup> A produção de ideias e saberes científicos tem um caráter eminentemente social, pois representa a vida do ser humano, ou “fragmentos dela” num dado momento de sua história. Este conhecimento se constitui nas ações coletivas, mesmo quando formulado ou difundido por um único homem. O homem vive em sociedade e é, a partir desta vida, que as ideias são criadas (PIMENTEL, 2001). Destaca-se como desdobramento da pesquisa o convite que a Profa. Gersy recebeu para uma entrevista na Rádio ABC 900, no Programa Repórter Mirim na Era do Rádio. Projeto realizado pelo setor da Mídia e Educação da SMEDNH, em 9/9/2010. Nesse dia ela rememora dizendo sobre o magistério “[...] a vocação era preparar as crianças para a vida”, aspecto que identifica uma determinada prática cultural imersa num contexto histórico. Da mesma forma expressa o documento “Minha despedida”, da Profa. Gersy que foi utilizado pelo secretário de Educação, Prof. Ademar Carabajal, numa homenagem as professoras que estavam se aposentando, durante reunião de diretores, no mês de agosto de 2010.

(TRIVIÑOS, 2008, p. 154). Essa prática representou um exercício que não correspondeu apenas aos apontamentos realizados durante as entrevistas, os registros de campo, a presença em arquivos, instituições, biblioteca, o que é indispensável na definição do problema, esteve presente em todas as etapas subsequentes de desenvolvimento investigativo do processo em estudo.

As narrativas orais permitiram compor cenários, compreender a relação que se estabeleceram entre fenômenos culturais, políticos e sociais de cada sujeito e dele com seus pares. Thompson (1992) afirma que as abordagens da História, a partir de evidências orais, permitem ressaltar elementos que, de outro modo, por outro instrumento, seriam inacessíveis. Nesse movimento de imbricação de “fios” tecidos pelas práticas culturais dominantes, as memórias foram focalizadas como expressões de uma dada historicidade, reconstruídas por tais evidências. O contexto, no âmbito regional, no intuito de compreender e conhecer sobre uma realidade, se configurou como recorte simbólico, elaborações culturais históricas de uma escala de tempo, num determinado espaço; caracterizado por uma representação da relação que assinalou identidades partilhadas, a partir dos documentos construídos pela metodologia da História Oral.

A História Oral, como todas as metodologias, estabelece e ordena procedimentos de trabalho, funcionando como ponte entre teoria e prática, sendo apenas capaz de suscitar, jamais solucionar questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer respostas. Pois, apenas a teoria da história conseguirá responder à problematização construída, pois é a teoria que oferece os meios para refletir sobre o conhecimento, embasado no trabalho dos historiadores (AMADO; FERREIRA, 2002).

Nessa investigação, as entrevistas semiestruturadas possibilitaram ao investigador conhecer o sujeito na sua singularidade, isto é, permitiram que essa se manifestasse no contexto de sua vida. Assim, revelaram a importância da experiência social do sujeito, que, para Tompson (1992), identificam-se pelo modo como expressam sua forma de produzir e reproduzir a vida envolvendo sentimentos, valores, crenças, costumes e práticas sociais.

A entrevista semiestruturada visa a garantir um determinado rol de informações importantes, principalmente nos estudos e nas pesquisas qualitativas, representando maior flexibilidade à entrevista, proporcionando

mais liberdade para o entrevistado aportar aspectos que, segundo sua ótica, sejam relevantes em se tratando de determinada temática. Ela deve estar inserida num projeto de pesquisa e ser precedida de uma investigação aprofundada, baseando-se em um roteiro cuidadosamente elaborado (NEGRINE, 2004).

A entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa a outra. O termo indica a percepção realizada entre duas pessoas. É o procedimento mais usual no trabalho de campo e, através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. A entrevista ganhou vida na medida em que se iniciaram os diálogos entre entrevistador e entrevistado, observando que o entrevistador deve desenvolver a capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo de informações por parte do entrevistado.

Um indivíduo quer fale espontaneamente de seu passado e de sua experiência [...], quer seja interrogado por um historiador [...], não falará senão do presente, com as palavras de hoje, com sua sensibilidade do momento, tendo em mente todo o saber sobre esse passado, que ele pretende recuperar com sinceridade e veracidade. Essa versão é não só legítima, devendo como tal ser reconhecida [...], como também indispensável para todo historiador do tempo presente (ROUSSO, 2002, p. 98).

Essa prática, geralmente, ocorre com pessoas de certa idade, portanto, leva-se em conta o cansaço e o tempo das entrevistas, bem como se deve evitar perguntas meticulosas, o que poderia levar o entrevistado a abreviar seu relato. Realizar as entrevistas em ambientes que favoreçam a imersão no passado pode ser muito positivo, pois “a casa, o ambiente em que se vive reflete uma personalidade” (BONAZZI-TOURTIER, 2002, p. 236). A postura ética<sup>43</sup> e a transparência do pesquisador são indispensáveis para que a entrevista transcorra de forma a colaborar para a elaboração do conhecimento científico, principalmente, quando a opção metodológica visa à identificação do sujeito, o que exige atenção redobrada sobre as interpretações.

---

<sup>43</sup> É relevante destacar que, durante todo o processo investigativo, considerando que a metodologia qualitativa, devido à proximidade entre pesquisador e pesquisados atentou-se para o fato de que “a relação que se estabelece entre observador e observado é uma relação social e política” (MARTINS, 2004, p. 295).

Neste capítulo, tentamos esboçar a fundamentação teórica e os instrumentos metodológicos que possibilitaram reconstruir os “tempos sociais” das trajetórias desses professores. Dessa forma, as memórias de práticas em classes multisseriadas, organizadas e analisadas como documento, permitiram conhecer um pouco mais sobre a formação e prática docente nessa parte do município. Essas representações sobre as práticas, como história produzida em um contexto, contribuem para que se compreenda como o processo de ensino foi apropriado e construiu relações com o contexto e as formas de ensino de modo geral, aspecto que será desenvolvido no próximo capítulo.

### 3 A história da educação rural: relações de contexto

Este capítulo objetiva reconstruir aspectos de contexto que caracterizaram o processo histórico da educação rural no Brasil e suas relações com a história do ensino em classes multisseriadas em Novo Hamburgo/RS. A partir daquilo que os sujeitos dessa pesquisa recordaram, dos seus depoimentos recolhidos nas entrevistas, bem como os documentos ditos oficiais (leis e decretos)<sup>44</sup> recuperados, foi possível conhecer um pouco sobre o percurso da trajetória da educação em Novo Hamburgo.

No início do século XX percebiam-se, ainda, a continuidade, no Rio Grande do Sul, de aspectos que marcaram o ensino no século XIX, no qual a escolarização destinava-se aos filhos de alguns homens de posses que contratavam professores particulares para instruí-los, bem como a presença de Aulas dos Estudos Elementares.<sup>45</sup> O pouco investimento do Estado em educação e de modo geral, uma educação no espaço rural, possibilitou a construção de uma identidade específica de valor étnico, cultural e agrícola nas diferentes comunidades rurais. As políticas educacionais atinham-se aos estudos iniciais, bastando, portanto, ensinar a decifrar códigos de leitura e escrita.

O século XX também assistiu a inúmeras transformações, no que se refere ao espaço rural, o Brasil passou de uma sociedade eminentemente agrária a uma sociedade industrial, e a cidade assumiu a posição de guia, de modelo dos paradigmas culturais e sociais. Almeida (2007) argumenta que as mudanças econômicas e sociais promoveram transfigurações ou transformações identitárias e, portanto, afirmou-se uma tendência de construção de identidades urbanas, associando à cidade o *status* de progresso.

---

<sup>44</sup> As leis e os decretos (1927 a 2009) foram consultados diretamente na Secretaria de Planejamento e Gestão da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, na Diretoria de Expediente. Registramos que apenas os funcionários aposentados pela Lei 28/53 constam em decretos-lei para nomeação e para aposentadoria; os demais funcionários eram efetivados, exonerados e/ou aposentavam-se mediante portarias. Optamos também por preservar a forma primitiva da escrita ao utilizar-me dos documentos oficiais.

<sup>45</sup> Eram escolas cujos professores eram reconhecidos ou nomeados como tais pelos órgãos de estado responsáveis pela instrução. Funcionavam em espaços improvisados, geralmente na casa dos professores, os quais, algumas vezes, recebiam, além do salário, uma pequena ajuda para o pagamento do aluguel. Os alunos ou alunas dirigiam-se para a casa do mestre ou da mestra, e lá permaneciam por algumas horas, para receber conhecimento (FARIA FILHO, 2004, p. 12).

No contexto educacional brasileiro, com o advento da República, abriu-se um processo de mudanças estruturais que se pautavam na consolidação do trabalho assalariado e nos melhoramentos urbanos aliados ao início da industrialização. Os novos olhares para a educação indicavam o caráter público, universal e laico. O paradigma republicano promoveu uma reestruturação do Estado, que buscava na escolarização uma possibilidade alternativa para acompanhar as transformações que vivia o País naquela época. No intuito de contribuir para a nacionalização do País através da escola, surgiram iniciativas de diferentes setores da sociedade, como o movimento produzido, por exemplo, pelas Cruzadas Nacionais (GHIRARDELLI JUNIOR, 2009).<sup>46</sup>

Durante a República Velha (1889-1930), época em que se imprimiu na sociedade brasileira o *status* da modernidade, as escolas rurais mantiveram os aspectos descontínuo e desordenado da época do Império. A educação promovida pelo Estado priorizava o ensino da leitura e da escrita, por exemplo, de meios repetitivos do catecismo cívico-nacional, em que a criança era impregnada de todos os deveres que dela se esperavam, como “[...] defender o Estado, pagar impostos, trabalhar e obedecer às leis [...]” (BRITTO, 2007, p. 32). As características alteraram-se apenas a partir da década de 1930, quando o capitalismo atingiu fortemente a zona rural intensificando a necessidade de formação escolar dos camponeses.

O crescimento urbano e industrial que marcou a década de 1930 produziu na população rural aspiração de “[...] ver se seus filhos poderiam, uma vez fora da zona rural, escapar do serviço físico bruto”. A questão fundamental da escola

---

<sup>46</sup> O documento localizado enfatiza a criação de escolas públicas em Novo Hamburgo, bem como a diminuição das matrículas das escolas particulares. Utiliza-se ainda a justificativa cívico-nacional para atender a uma demanda local. “Considerando que essa obra notável de civismo se desenvolve no território pátrio, onde, de 7.500.000 crianças em idade escolar, estão matriculadas nas escolas públicas e particulares apenas 2.500.000. [...] está despertando nas classes populares, por meio de propaganda hábil, uma mentalidade patriótica [...] condição fundamental de soberania nacional; [...] é coordenado pelo eminente brasileiro Dr. Gustavo Armbrust.” Decreto n. 6 de 1º de junho de 1939. Denomina Escola Domiciliar n. 1 “Dr. Gustavo Armbrust” aula de alfabetização, localizada na zona rural deste município denominada de *Wiesental*. O local era popularmente chamado, na época, pelos *brasileiros*, de *Visital*. Atualmente, denomina-se a região de limite entre os bairros Rondônia e Canudos, em direção à estrada da Feitoria, São Leopoldo. Para Selbach (1999), na década de 1950 também foi denominada de área suburbana. A denominação da escola atende a uma prática da época, de que os estabelecimentos escolares recebessem nomes de personalidades patronímias ligados ao desenvolvimento educacional no País.

continuava sendo “de ensinar a ler, escrever e calcular” (GHIRARDELLI JUNIOR, 2009, p. 39). A função da instrução salientava-se frente aos novos paradigmas que se projetavam na ótica da formação geral e o desenvolvimento humano do ser como um sujeito pátrio, ativo e atuante.

As políticas educacionais, nas primeiras décadas da República, encontravam-se em processo de estruturação. A articulação responsabilizava os estados pelas transformações representativas que se processaram a partir de decretos-lei. O próprio Congresso Constituinte de 1891 determinava que fosse responsabilidade dos estados e municípios a organização, implementação e manutenção do ensino primário, esvaziando a possibilidade de o governo central assumir tais responsabilidades. Nesse sentido, gradativamente, os estados deveriam providenciar reformas de ensino que se adequassem às suas realidades político-educacionais (BENCOSTTA, 2009).

Nesse período, a Ensino Primário contou com iniciativas de diferentes segmentos da sociedade, sob influência do pós Primeira Guerra Mundial, bem como se firmaram iniciativas que engendraram poder municipal, estadual e federal, em regime de cooperação, intensificando a escolarização; dentre estas a ação das Ligas Nacionalistas,<sup>47</sup> que contribuíram financeiramente para conter o analfabetismo. A consciência de alfabetização, associada ao desenvolvimento produtivo da nação, também figurou como característica da influência do movimento conhecido como “otimismo pedagógico”.

O movimento “otimismo pedagógico” e o “entusiasmo pela educação” contribuíram para arquitetar a escola do século XX, como a grande instituição da construção de uma identidade nacional. Esse aspecto observa-se no Decreto n. 9, de 19 de abril de 1941, quanto aos objetivos das Aulas criadas em Novo Hamburgo, que pretendiam desenvolver e aperfeiçoar o Ensino Primário municipal, contribuindo para “[...] levar as consciências juvenis o amor á terra, despertando nelas inclinações pelas atividades agrícolas e o espírito de economia”.

É a partir da década de 1930 que a educação, em âmbito nacional, se torna um direito de todos e obrigação dos Poderes Públicos (CURY, 2009). A

---

<sup>47</sup> O Decreto n. 04, de 28 de fevereiro de 1939, enfatiza “que ao município cabe a cooperação de esforços na obra de reerguimento do ensino por parte do Estado, dando às novas gerações uma consciência mais nítida do espírito brasileiro”.

constituição de um Plano Nacional de Educação, “de Ensino Primário gratuito e obrigatório”, vinculando obrigatoriamente um percentual de impostos dos estados, municípios e da União, em favor da educação escolar, possibilitou, paulatinamente, a criação de fundos para uma gratuidade ativa da merenda, material didático e assistência médico-odontológica. Essa organização aproximava cada vez mais a escola de uma “educação comum, igual para todos” (GHIRARDELLI JUNIOR, 2009).

De fato, a pedagogia exercida pelos professores aproximava-se das práticas associadas à passagem dos jesuítas pelo estado, bem como a interferência da Igreja presente na escola. Uma das instituições de representação mais expressivas naquele período foi a Igreja católica. Percebendo que após a Revolução de 1930, as mudanças políticas do Estado poderiam ser-lhe muito úteis, esforçando-se para romper a separação formal que instituiu a Constituição de (1891). A proposta da Igreja aproximava-se dos “escolanovistas”, considerando o argumento de que a liberdade de ensino havia produzido práticas perturbadoras, sendo necessária uma fiscalização real e eficiente sobre os professores.

A tríade *educação, instrução e cultura*, atendia ao movimento da década de 1930, cuja prática de ensino pretendia a preparação física do “poder” e a formação moral do “dever”, sob forte influência vocacional, constituído de um programa de educação moral e cívica,

[...] que se tornou co-responsável pela transmissão de um conjunto de princípios que corporificavam idéias patrióticas, que eram instrumentalizados nas salas de aula e nas palestras proferidas na escola, cujo principal objetivo era despertar os sentimentos de amor e dever à família, à sociedade e, principalmente, à pátria. É neste ambiente civilizatório que emergem os desfiles e festas patrióticas (BENCOSTTA, 2009, p. 75).

Embora a Carta Constitucional de (1934) tenha representado progressos no que se refere ao ensino público no Brasil, exigindo, inclusive, ingresso na docência por concurso público, no período do Estado Novo (1937-1945)<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Investigando o livro de ponto dos professores, em diferentes escolas rurais de Novo Hamburgo, há uma riqueza de detalhes assinalados nas observações, registrando a vida funcional e o cotidiano da prática dos profissionais da educação. Observa-se esta prática até a década de 1950. No livro do Grupo Escolar Madre Benícia, em 1937, ainda Aula Pública Mista Federal, no



figuram as Leis Orgânicas do Ensino. Destaca-se, a partir de 1942, a “Reforma Capanema”, que abrangia os ensinos industrial e secundário (1942); comercial (1943); normal, primário e agrícola (1946). Por essas reformas, o Ensino Primário foi desdobrado em Ensino Primário Fundamental, de quatro anos, destinado a crianças entre 7 e 12 anos, e Ensino Primário Supletivo, de dois anos, que se destinava aos adultos e adolescentes que não tiveram tido a oportunidade de frequentar a escola na idade adequada.

Durante o Governo Vargas e sob a influência do Ministro Capanema, a ênfase da educação estava na profissionalização para o trabalho. O principal objetivo da política de vinculação educação-trabalho não era obter determinados efeitos sociais, mas formar bons trabalhadores para o capital.

A estrutura do ensino proposta por Capanema contribuía para o afunilamento “natural” da escolarização. O Ensino Primário,<sup>49</sup> basilar e indispensável para a formação humana, acontecia nas “Escolas Isoladas; Escolas Reunidas ou nos Grupos Escolares”, com previsão de quatro anos de escolaridade, complementadas por mais dois anos de ensino preparatório ou complementar, que deveria acontecer no Grupo Escolar. Após admissão, a etapa seguinte, a opção de curso complementar, indicava outra determinante que conduzia e engessava uma profissão. O ensino ficou composto, naquele período,

---

mês de setembro de 1937 o Prof. José Afonso Höher registra sobre os conflitos de poder no período do Estado Novo: “Por aviso de 27-9-37. Desde o dia 22 de setembro deixei de ser professor subvencionado pelo governo Federal em virtude da rescisão do contrato de que fui vítima pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, na pessoa do Sr. Governador Flores da Cunha que perseguiu todos os funcionários que não o apoiaram na sua nefasta posição”. Em relevo, nas observações ainda registra-se, ao lado do nome de cada um dos alunos, a lição que se encontrava na “Seleta” e/ou livro. Exemplo: Gerda Plentz “Seleta” gramática, literatura; Ester Muller 1º livro.

<sup>49</sup> O primeiro documento que regimenta as escolas municipais de Novo Hamburgo data 16 de outubro de 1952, na gestão de Plínio Moura, cujo orientador de Ensino era o Dr. Parahim Pinheiro Machado Lustosa. O Decreto n. 4 consta de documento datilografado em nove folhas, dividido em quatro títulos. O título I, art. 1º, registra: “As Escolas Municipais serão mixtas, dividindo-se em urbanas, suburbanas e rurais, todas, porem, obedecerão ao mesmo programa de ensino”. As escolas serão “Isoladas, Reunidas e Grupos Escolares” e os nomes dos Grupos Escolares terão “denominações patronímicas, recaindo a escolha em nomes de grandes vultos de nossa Pátria”. As escolas isoladas eram numeradas em ordem sucessiva. Quanto ao período do ano letivo “inicia-se no primeiro dia útil de março e encerra-se a 15 de dezembro”. A prática evidente neste documento reconhecia como dia letivo o turno de trabalho com no mínimo duas horas. Consta que, no dia seguinte a “concentrações ou desfiles que exijam a permanência dos alunos em formatura mais de duas horas”, compensaria um dia letivo. Sobre este decreto, uma transcrição na íntegra pode ser conferido em Souza (2018).

por curso Primário, curso Ginásial e Colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. O ensino Colegial perdeu seu caráter propedêutico, de preparatório para o Ensino Superior, e passou a se preocupar mais com a formação geral e diretiva.

Após este período de centralização, na década de 1950, surgem ações identificadas com uma tendência autonomista. No início dos anos 60, desenvolvem-se procedimentos administrativos tendentes à descentralização do Ensino Primário. Nesse sentido, surgem “frentes de irradiação do analfabetismo”, incluindo a “Campanha Nacional de Educação Rural” (WERLE; METZLER, 2009).

Em 1947, termina o regime do Estado Novo, mas as instituições criadas permanecem. Apenas alguns de seus institutos se dissolveram, como a Juventude Brasileira e a instrução pré-militar. Outras tantas criações do período subsistem: as festas e desfiles, a obrigatoriedade da educação física, comercial, industrial. Começam, entretanto, novos processos. O projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é longamente debatido e tramita no Congresso Nacional de 1948 a 1961 (WERLE, 2009, p. 45).

Quanto à estrutura federativa educacional, em 1953 a educação e a saúde separaram-se, a partir da criação do Ministério da Educação e Cultura (Decreto-Lei n. 1920, 1953), alterando novamente esta designação, em 1985, quando passou a Ministério da Educação (Decreto-Lei n. 91.114, 1985), produzindo reorganizações em diferentes partes do país, o que se refletiu também nas práticas de inspeção, supervisão e orientação de ensino<sup>50</sup> (WERLE; METZLER, 2009).

Na década de 1960, as mudanças profundas no contexto político repercutiram diretamente no sistema educacional. Com a renúncia de Jânio

---

<sup>50</sup> O inspetor de ensino ou orientador desempenhava a fiscalização da qualidade do trabalho do professor, assiduidade, bem como tinha a responsabilidade de elaborar e aplicar os exames finais. Quanto às comissões examinadoras, eram constituídas por colegiados, incluindo escolas públicas e particulares. Quanto à existência das aulas particulares da comunidade católica em Lomba Grande, na década de 1930, registramos pedido de subvenção estadual, feito pela comissão examinadora da língua vernácula, constituída pelo subprefeito e um membro do Partido Republicano local “– os pais de alunos mantêm há anos a aula da comunidade, que tem por fim aprimorar o ensino religioso e a língua vernácula; – que da comissão examinadora do exame da língua vernácula, procedido em dezembro, tomaram parte o subprefeito, tenente Lauro José Martins e José Afonso Höher, membro da Comissão do Partido Republicano local; [...] Moehleke, Guilherme et al. Ofício da comissão escolar ao prefeito de São Leopoldo. [...] Lomba Grande, 9 jan. 1932 (MHVSL)” (WERLE, 2005, p. 148).

Quadros e a deposição de João Goulart, o País esteve exposto a uma série de mobilizações que demonstraram a existência de um nível de consciência por parte de sua população. No setor econômico, a partir de 1964 o País conheceu um “modelo capitalista periférico, associado e subalterno”, cujo efeito foi sentido nas transformações sociais que modificaram as práticas educacionais, a partir da DIMEP<sup>51</sup> – Divisão de Municipalização do Ensino Primário (VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 2008, p. 28).

A Lei n. 4.024/61 teve um papel fundamental contribuindo para esta prática educacional aplicada à escola, que passou a ser “[...] controlada e avaliada de forma inédita [...] para que [...] não fossem um espaço de educação popular, mas uma forma de gerar produtividade e eficiência do próprio processo educacional”. Nesse contexto, surge o Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário,<sup>52</sup> criado no Rio Grande do Sul em 1960, e reestruturado em 31 de dezembro de 1965, mediante o Decreto 17.750. Na instância municipal, acordos e subvenções se firmaram numa articulação entre estado e municípios, formando a Divisão de Municipalização do Ensino Primário. “Essa divisão teve por finalidade promover a celebração de acordos e convênios [...] objetivando a expansão da rede municipal e a descentralização do ensino primário” (VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 2008, p. 28).

---

<sup>51</sup> Em Novo Hamburgo, a Lei Municipal n. 15/66, de 6 de julho de 1966, firma termo de acordo especial entre o governo estadual e municipal para anexar plano de execução de municipalização do Ensino Primário. Destacamos como ações, que havia um processo de seleção coordenado pela DIMEP, bem como supervisão, promoção e formação continuada através dos cursos de férias não inferior a 20h; uma exigência para os professores “não formados” exercerem a docência através desse acordo. Pesquisando os arquivos das atuais escolas rurais de Lomba Grande, localizamos certificado de “Curso de Atualização Técnico-Pedagógica para os professores municipais organizado pelo DIMEP e DEE”, em julho de 1970, com 15 horas-aula, realizado pelo professor Paulo Plentz. Ainda localizou-se certificado de “Curso de Aperfeiçoamento para educadores municipais” num total de 60 horas-aula, de dezembro de 1976; à temática do Ensino Rural dedicavam-se 20 horas. Este curso em parceria com a FEEVALE (na época Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior de Novo Hamburgo), registra uma das muitas parcerias que se firmaram, no curso do tempo, entre instituições privadas e o governo municipal, quanto à formação de professores.

<sup>52</sup> Decreto n. 36/61 estabelece idade máxima de 35 anos, incompletos, para a inscrição de professores no concurso público de ingresso no magistério municipal, pelo Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário (SEDEP). A força do decreto permitiu conjecturar que professoras aposentadas provavelmente manifestaram interesse nesse programa de expansão do Ensino Primário.

No final da década de 1960, princípios e leis complementares expressaram aspectos presentes na legislação anterior; porém, a Constituição Federal de 1967 e as leis complementares de 1969 estabeleceram a obrigatoriedade do ensino às crianças de 7 a 14 anos; a proposta do tecnicismo orientou a produtividade e eficiência do ensino, percebidas nos princípios da Lei n. 5.692/71. A LDB de 1971 permaneceu treze anos no Congresso, portanto, negando-se a possibilidade de discussão e construção pelo Poder Legislativo, sendo aprovada sem nenhum veto presidencial (GHIRARDELLI JUNIOR, 2009).

Na década de 1980, período denominado de transição democrática, a administração municipal adotou uma proposta de política decorrente da situação conjuntural em que se encontrava o País. “O nosso país ganhou uma nova Constituição em 1988 – mais generosa quanto a direitos sociais [...]” (GHIRARDELLI JUNIOR, 2009, p. 169). Essa proposta, sustentada na melhoria da qualidade do processo de aprendizagem, foi uma das metas principais do ensino no período. “Em decorrência dessa meta, novas propostas de alfabetização surgiram, entre elas a proposta baseada no construtivismo, que foi gradativamente implantado nas primeiras séries da rede municipal de ensino” (VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 2008, p. 34).

Na década de 1990, a LDB n. 9.394/1996 reorganizou e estruturou a educação básica em Ensino Fundamental (contemplando o Ensino Primário), intermediário dos níveis da Educação Infantil (contemplando o Jardim de Infância) e o Ensino Médio (contemplando o antigo Segundo Grau). Todas estas iniciativas, de modo geral, buscavam garantir um Ensino Público gratuito, obrigatório e de qualidade que, mesmo pautado no olhar urbano, estendeu-se à zona rural.<sup>53</sup>

Ribeiro e Antonio (2007) argumentam que, ao longo da História, aplicaram-se vários programas para a educação rural; porém, o modelo de escola rural que

---

<sup>53</sup> Utilizamos o termo *rural*, de acordo com Nörnberg (2008), como um ambiente no qual decorreram práticas culturais, sendo a escola uma referência que baliza a identidade e o pertencimento ao lugar. Este trabalho não pretende discutir trajetórias para o campo ou no campo como tratam, por exemplo, Ribeiro (2008). O rural é entendido como espaço/lugar em que as memórias se materializam e desenvolvem. Utilizamos o conceito de lugar de Santos (1991), cuja temática da história local, do lugar, se desdobram na medida em que a história do entorno vai sendo reconstruída. Como afirma o autor: “O lugar é um conjunto de objetos que têm autonomia de existência pelas coisas que o formam. [...] mas que não tem autonomia de significação” (SANTOS, 1991, p. 52).

tem predominado na nossa História é constituído, quase em sua maioria, de classes multisseriadas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, a cargo de professores leigos, ou com menor tempo de formação que os professores das escolas urbanas.

Conforme Calazans e Silva (1993), a inserção do ensino (regular, formal e oficial) em áreas rurais iniciou no final do Segundo Império, a partir das classes de mestre-único e ampliou-se na primeira metade do século XX. O seu desenvolvimento reflete, de certo modo, as necessidades decorrentes da evolução das estruturas socioagrárias do País. É nesse contexto que a escola rural se instaurou tardia e descontinuamente.

As classes multisseriadas ainda se conservam como única alternativa para a escolarização das comunidades “[...] de difícil acesso e não pode ser entendido como um momento precário, uma medida paliativa, provisória. Um número significativo de alunos, professores e pais [depende e faz] seu cotidiano a partir destas escolas” (FERRI, 1994, p. 17).

Embora as classes multisseriadas<sup>54</sup> existam em espaços urbanos, o “interior” parece ter se configurado como lugar privilegiado dessa prática. O argumento da adversidade às condições físicas espaciais e o reduzido número de alunos das comunidades rurais colaboram para a continuidade desse tipo de escola.

A função da escola rural confunde-se com o conceito que a acompanha, pois as escolas rurais, de mestre único, multisseriadas, fazem parte da história da educação brasileira. Enquanto que as escolas rurais criadas para preparar o homem produtivo que, além dos conhecimentos básicos dominasse as técnicas de plantio e fosse garantia de melhor produção, foi sistematizada pelo Decreto-lei 9613, de 20 de agosto de 1946, como Lei Orgânica do Ensino Agrícola (MIGUEL, 2007, p. 83).

---

<sup>54</sup> Ramalho (2010) apresenta dados de 2003, de que 81 mil escolas brasileiras tinham classes “multisseriadas”, ou seja, turmas nas quais alunos de diversas idades e séries estudavam em uma mesma sala e estavam concentradas em sua maioria nas zonas rurais, principalmente do Norte e Nordeste brasileiros. O Censo Escolar de 2006 indica a existência de 7.4 milhões de matrículas nas escolas do campo em uma rede de 92.172 estabelecimentos para a educação básica. Destes, 71.5% estão matriculados em classes multisseriadas em turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. A educação rural no Brasil está assim representada: 83% das escolas são multisseriadas; 40% têm apenas uma sala de aula; 49% dos alunos de 1ª a 4ª séries estão defasados (INEP, 2007).

A questão do que a escola rural poderia ou deveria ensinar<sup>55</sup> permaneceu limitada pelas condições do meio, incluindo-se aí a questão da formação do professor. Como enfatiza Miguel (2007), diferenciavam-se as práticas das Escolas Rurais, agregadas ao Ensino Agrícola, das Escolas Multisseriadas, como primórdios da educação no País.

A educação rural foi vista como um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano. Ou seja, a cidade apresentava as diretrizes para formar o homem do campo, partindo daí, os ensinamentos capazes de orientá-lo, civilizá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência, etc. A escolarização deveria preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas. Dessa forma, o sujeito do campo poderia participar e compreender as ideias de progresso e modernidade que emergiam no País.

Em Novo Hamburgo, sinais podem ser percebidos em espaços como Lomba Grande; por ser uma região rural, algumas características permaneceram como força de uma tradição construída na convivência social, nos lugares que foram constituídos como ponto de referência ao lugar. Observamos, na Fotografia 13, a importância que o “caminho aberto” na região central adquiriu no curso do tempo.

---

<sup>55</sup> Em Novo Hamburgo, até o fim da década de 1950, existiam os Clubes Agrícolas, presentes nas escolas urbanas e rurais como prática a ser ensinada. De acordo com Almeida (2001), o Grupo Escolar era incentivado pelas autoridades, que estimulavam constituir um valor educativo, atuando em algumas situações como entidade formadora dos professores que iriam atuar no ensino rural. O Clube objetivava o amor à terra, a defesa do nacionalismo e a erradicação do homem do campo. Conforme consta no Decreto n. 4, de 16 de outubro de 1952, no Título II, Capítulo IX – Das Instituições Escolares “[...] Artigo 48º – Recomenda-se a criação das seguintes instituições: a) Círculo de Pais e Mestres; b) Caixa Escolar; c) Biblioteca; d) Pelotão de Saúde; e) Clube Agrícola; [...] deverão obedecer em sua organização a estatutos fornecidos pela Prefeitura, ou seja – pelo Departamento de Educação. [...]”

Fotografia 13 – Área central do bairro Lomba Grande, provavelmente final do século XIX



Fonte: Acervo pessoal virtual de Moisés Braun (2011).

Do ponto de vista histórico, Lomba Grande pode ser entendida como um *entrelugar*, considerando que, desde o século XIX, como espaço que acolheu um número significativo de imigrantes alemães, configurou-se com *corpus* próprio, sem vinculação direta com a Colônia de São Leopoldo, conforme Fotografia 13, que recupera ponto de encontro dos moradores do lugar, atual rua João Aloysio Algayer. A adversidade do lugar, as condições precárias, imprimiu a necessidade da constituição de práticas culturais locais (BHABHA, 1998).

Uma condição de entre-lugar indica que entre um nem isto e nem aquilo, há um conjunto de condicionantes que produzem um modo de ser da cultura local. Ou seja, trata-se de percorrer os entre-lugares para perceber a tessitura das margens. Isso significa um trabalho que busca compreender como a cultura se fez e, qual sua forma de se tornar presente no cotidiano, ou seja, de como a cultura local estabelece sua pedagogia, como cria seu mundo, encontro de culturas (THUM, 2009, p. 108).

Partindo desta relação entre passado e presente, a investigação do cotidiano revelou Lomba Grande como um espaço que não se definiu apenas pela sua configuração física, mas antes pelas ocupações múltiplas que deslocalizaram/relocalizaram suas referências, filiações e identidades.

Constituindo-se um tempo que não diz respeito à sequência organizada de situações, mas sim à apropriação pessoal ou coletiva de um conjunto de coordenadas que nos situam face ao devir histórico (MONARCHA, 2005).

A história de Novo Hamburgo está imersa no contexto da colônia alemã de São Leopoldo, principalmente a religião luterana e católica, que, no decorrer do século XIX, contribuíram para a constituição da origem ao Vale do Rio dos Sinos (considerando o estabelecimento de colonos ao longo do rio dos Sinos). No ano de 1824, os imigrantes alemães desembarcam na Real Feitoria<sup>56</sup> do Linho Cânhamo, onde hoje se situa a cidade de São Leopoldo, e alguns meses depois chegaram onde hoje se localiza o município de Novo Hamburgo, “[...] posteriormente, expandiram-se para áreas próximas chegando a Lomba Grande” (SCHÜLTZ, 2001, p. 107).

Como de costume, a influência religiosa, legado europeu da colonização, sugeria que, ao lado de cada igreja, deveria haver uma escola,<sup>57</sup> em Novo Hamburgo esta situação se reproduziu, também, no valor dado à educação pelas pessoas que se estabeleceram em Lomba Grande (DREHER, 1984). Observa-se, na Fotografia 14, uma situação semelhante na comunidade do Morro dos Bois, como a presença da Escola Tiradentes, igreja e cemitério.

---

<sup>56</sup> Atualmente bairro Feitoria, situada nas imediações de Lomba Grande, utilizada por muitos habitantes para realização de práticas cotidianas, em virtude da proximidade e facilidade de transporte. Até 1940, Lomba Grande incorporava-se a este espaço considerando o fato de ser 6º Distrito de São Leopoldo, criado a partir do Ato Municipal n. 39, de 1904. Apenas em 1940, essa área de terras passou ao perímetro municipal de Novo Hamburgo (SCHÜLTZ, 2001).

<sup>57</sup> Dreher (2008); Arendt (2008) e Kreutz (2001) sugerem a tríade igreja, escola e cemitério, aspecto que figurava cenários das comunidades germânicas instaladas em diferentes partes do Brasil (séc. XIX). Os caminhos abertos pelos imigrantes originaram lugares. A construção de uma cultura local dava-se pela abertura das picadas que prepararam espaço da convivência cotidiana. Destaca-se ainda que a “venda” representava lugar de saber/aprender – detalhe lembrado nas entrevistas com o Prof. Sérgio. Arendt (2008) identifica esta forma original de escola como *Kolonieschulen* – escolas rurais.



Fotografia 14 – EMEF Tiradentes, Igreja Santo Antônio, cemitério católico em 2000



Fonte: Acervo institucional da EMEF Tiradentes.

A tríade escola, igreja e cemitério registra também a constituição de um lugar de referência para os moradores da localidade. O ponto comum, cujas práticas, valores, costumes são percebidos na relação com o outro; pode ser observado a partir da análise das memórias dos professores: Sérgio e Márcia. Evidencia-se ainda, na Fotografia 14, que essas instituições sociais encontram-se na propriedade da família Scherer, o que também indica a referência e construção de lideranças locais, a partir da convivência.

Com a imigração, floresceu, no atual município de Novo Hamburgo, uma vida comunitária, característica da convivência europeia desses imigrantes, desenvolvendo-se as principais atividades na agricultura de subsistência e na indústria artesanal, que se estenderam até 1927.

A comunitariedade foi decisiva para a inclusão do motivo religioso na educação. Mencionando Hans Joerg, Lúcio Kreuz chama a atenção para o fato de que além do ensino formalizado do ler, escrever e contar, a catequese, juntamente com o ensino de rezas e cânticos, era prioritária. O aspecto religioso era quesito fundamental para a nomeação do professor. São essas características as mesmas que vamos encontrar nas regiões em que se instala o luteranismo no Brasil. A elas deve-se acrescentar que, não raro, os pastores eram também professores e que, muitas vezes, as escolas eram anexos da Casa Pastoral (DREHER, 2008, p. 23).

A vida em comunidade organizava-se em torno de suas escolas, igrejas, considerando o princípio religioso e escolar, entendidos como legado e tradição germânica. Essa prática comunitária revela que, no interior de Lomba Grande, no século XIX, existiram as Aulas Domiciliares Públicas e Particulares, bem como a Aula Mista da Comunidade Evangélica, conforme Fotografia 15, e católica, cujo material didático baseava-se no *Rosembruch* – cartilha escrita, manualmente, por este professor. Porém, o discurso educacional, ao longo da Primeira República (1889-1930), afirma que o homem do campo não carecia de uma formação educacional qualificada como o homem da cidade; a ênfase no atendimento recaía preferencialmente às populações urbanas, contribuindo para atenuar as desigualdades entre o campo e a cidade.

Fotografia 15 – Aula comunitária da Paróquia Evangélica de Lomba Grande, início do século XX



Fonte: Acervo pessoal virtual de Moisés Braun (2011).

O Ensino Primário em Hamburgo Velho (bairro do espaço urbano), ainda no século XIX, vincula-se à criação da primeira escola do município, atualmente Instituição Pindorama, sendo uma das unidades da Instituição Evangélica. As

primeiras escolas comunitárias católicas datam do início do século XX, com a fundação da Escola Normal Santa Catarina, o Colégio São Jacó. As Irmãs da Congregação de Santa Catarina fundaram, em 1928, a Escola Paroquial São Luiz<sup>58</sup> (PETRY, 1963).

Em Lomba Grande, a histórias da educação se relaciona à sensibilidade da comunidade e das famílias que cediam compartimentos em sua residência, para que fossem ministradas aulas. O professor, em alguns casos, também era oriundo da sua comunidade, que, apesar da instrução mínima, na ausência de um mestre graduado,<sup>59</sup> desempenhava a docência, superando inclusive as dificuldades de falta de material didático, condicionando-se aos soldos provenientes de famílias.

No ensino das primeiras letras, não se tinha um tempo nem um ritmo determinados, não se pensava numa duração de um ou dois anos e também não havia idade obrigatória pra o curso. Os alunos poderiam começar as lições a qualquer momento do ano, quando seus pais considerassem possível e adequado (GALLEGO *apud* VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 213).

Durante as entrevistas, a Profa. Lúcia recordou que se alfabetizou com a “Seleta”,<sup>60</sup> que era um livro de alfabetizar, lembrou dos exames que aconteciam

---

<sup>58</sup> Também chamado Ginásio e Escola de 1º Grau São Luiz. A instituição foi fundada em 12 de fevereiro de 1928 pela Congregação das Irmãs de Santa Catarina. Até 1971 funcionou como Ginásio São Luiz, de acordo com a Portaria n. 15.917, de 5 de julho de 1971. No período de 1971 a 1978, passou a chamar-se Ginásio São Luiz e, em 1979, Escola de 1º Grau São Luiz, sendo incorporado à Escola Santa Catarina de 1º e 2º Grau.

<sup>59</sup> O Decreto s/n., localizado na Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, com data de 23 de julho de 1945, assinado pelo prefeito Alberto Severo e pelo secretário Parahim P. M. Lustosa, assim registra: “considerando que esta Administração tem procurado insistentemente preencher todas as vagas do magistério existentes em escolas do município, espalhadas por todo seu interior, mormente tratando daquelas em logares inaccessíveis, afim de atender o grande numero de crianças moradoras em tais localidades; [...] considerando, ainda, [...] dificuldade em fixar, ali, um professor dadas as peculiaridades do meio; [...] não foi possível à esta Administração encontrar educadora diplomada para tal atribuição. [...]”

<sup>60</sup> Dentre os sujeitos da pesquisa, a Profa. Lúcia foi a única que recordou ter se alfabetizado com esta cartilha. Ela iniciou nossa entrevista falando sobre os poemas e versos que necessita decorar para o exame oral, que era realizado quando acontecia visita da Inspeção de Ensino em sua escola. Esta cartilha “Seleta em Prosa e Verso”, de autoria do escritor gaúcho Alfredo Clemente Pinto, foi utilizada por muitas gerações marcando época. Sguissardi (2011) argumenta que foi uma das obras didáticas mais importantes nas escolas do RS, na primeira metade do século XX; destaca inclusive, versos do poeta Mario Quintana. “A obra divide-se em duas partes: a primeira dedicada à prosa; a segunda, à poesia. A primeira subdividida em: contos, narrações e lendas; parábolas, apólogos, fábulas e anedotas; história, bibliografia, retratos e caracteres; religião e moral; e cartas. A segunda, em: narrações, apólogos, parábolas e alegorias; líras, canções, hinos,

nas visitas da Inspeção do Ensino, quando os alunos chegavam a concluir o quinto ano. Ela observou que não recebiam diplomas. Este livro foi indispensável nas antigas escolas do Rio Grande do Sul, todavia auxiliavam no desafio enfrentado pelos professores em manter a frequência<sup>61</sup> dos alunos na zona rural.

As Aulas Públicas eram instaladas quando existia o corpo docente. Havendo um professor, que era alocado segundo a demanda de matrículas, considerando o número de crianças em idade escolar, sem atendimento ou por interesses políticos, os recursos eram providenciados. A existência das aulas estava condicionada ao professor; caso ele mudasse de residência, não vinha outro para estatuí-lo, trasladava consigo sua aula. “O professor público era responsável por todos os materiais da aula e tinha autoridade suficiente para apresentar representação, pedindo o que fosse necessário” (WERLE, 2005, p. 47).

A Profa. Gersy iniciou suas narrativas recordando a figura docente de seu pai, o Prof. José Afonso Höher,<sup>62</sup> com prática docente itinerante. Ela recorda que, inicialmente, havia também algumas “Aulas Domiciliares”; porém, na década de 1930, o pai foi chamado pela Delegada de Ensino Nair Becker para formar as Aulas Públicas Reunidas de Lomba Grande. “E aí ele foi chamado para unir as escolas [...] e [formaram-se] então as Escolas Reunidas n. 5” (Gersy).<sup>63</sup>

---

odes e sonetos; descrições e retratos; sátiras e epigramas; e poesias épicas” (SGUISSARDI, 2011, p. 30-31).

<sup>61</sup> Muitos alunos faltavam aula para auxiliar os pais com o trabalho na agricultura, pois, como recordou a Profa. Élia [...] *todo mundo ajudava, aí dizia, hoje vai ter pixuru [...]*. Isso era fundamental para garantir a subsistência familiar. “Pixurum, pixuru, pichurum, puxirão, muxirão significa reunião de vizinhos para o trabalho em auxílio de um deles, seguida de festa, baile, comidas fartas. Em guarani, significa “pôr mãos à obra” (NUNES; NUNES, 2003, p. 401).

<sup>62</sup> Encontram-se, nos arquivos da EMEF José de Anchieta, localidade de São João do Deserto, registros das aulas itinerantes ministradas entre 1918/1924 pelo professor José Afonso Höher. Werle (2005) recupera importante documento no Museu Histórico Visconde de São Leopoldo, no ofício desse professor ao prefeito municipal de São Leopoldo, solicitando material escolar gratuito para crianças pobres, em documento que data 26 de fevereiro de 1937.

<sup>63</sup> As Aulas Reunidas continham a junção das Aulas da Paróquia Evangélica e da Igreja católica de Lomba Grande, nos primórdios do Grupo Escolar de Lomba Grande. Atualmente, Instituto Estadual de Educação Madre Benícia. Werle (2005) e Grazziotin (2008) indicam que a Aula recebeu denominações diferentes como Aulas Isoladas ou Avulsas.

Fotografia 16 – Aula Pública “Mixta” Federal, 1920. Em destaque, sentado, o Prof. José Höher



Fonte: Acervo pessoal da professora Maria Gersy Höher Thiesen (2010).

No início do século XX, o Prof. José Afonso Höher seguia o ritmo itinerante da docência, percorria as localidades de Lomba Grande e dos arredores, como Taquara, Gravataí, Sapiranga, levando conhecimento para o interior. A Profa. Gersy rememora que “[...] o pai ficava afastado semanas e seguia diferentes caminhos a cavalo” e ela adorava escutar as muitas histórias que ele costumava contar, quando retornava para casa. Na Fotografia 16, registramos uma Aula Pública “Mixta” Federal em 1920, em Fazenda Fialho, regida pelo Prof. Höher, esta escola ficava nos limites de Lomba Grande com Taquara, localidade atualmente chamada de São João do Deserto.

De forma tímida,<sup>64</sup> no primeiro quartel do século passado, as escolas públicas municipais de Lomba Grande são definidas pela existência de Aulas Isoladas, Reunidas, Mistas e pela organização do primeiro Grupo Escolar. Quanto às práticas nos Grupos Escolares, a característica principal evidenciou a preocupação com a alfabetização, de certo modo a “[...] leitura [...] definia o grau

<sup>64</sup> Em 1883 havia duas escolas públicas no município e na data da emancipação (5 de abril de 1927), existiam sete escolas estaduais, uma municipal e seis escolas particulares, totalizando quatorze escolas que atendiam 924 alunos (NOVO HAMBURGO, 2008).

de adiantamento, pois havia o 1º, 2º, 3º e 4º livro, e, depois, a Seleta [...]", correspondendo aos princípios da legislação da época. (ZERWES, 2004, p. 47). De fato, apenas mais tarde, com a política educacional de Getúlio Vargas, a educação passou a ser considerada um elemento fundamental para o desenvolvimento econômico da nação.

Em Novo Hamburgo, muitas Aulas que se transformaram nos Grupos e Colégios,<sup>65</sup> efetivaram parceria com a instância municipal.<sup>66</sup> Além disso, algumas contavam com subvenções municipais. No Grupo Escolar de Lomba Grande,<sup>67</sup> por exemplo, a municipalidade arcava com o pagamento do aluguel, bem como havia reserva de recursos que se destinava à aquisição de materiais. Na instância regida pelo município, na década de 1950, as Aulas passaram a se chamar Escolas Isoladas, pioneiras das EMEFs, da década de 1990.

Os Grupos Escolares representavam "[...] a reunião de quatro a dez escolas preliminares (escola ou classe)" (GHIRARDELLI JUNIOR, 2009, p. 37). A estrutura previa um diretor, que deveria ser nomeado pelo governo. Como responsabilidade à figura do "regente", esforçava-se em aproximar práticas e "modos de fazer" das representações elaboradas a partir das escolas da cidade. Esse aspecto se observou também no Programa do Ensino Primário Municipal da década de 1950, quando a municipalidade aprovou e regimentou o seu primeiro documento, na tentativa de construir uma referência municipal de educação articulada em rede, conforme o Decreto n. 5, de 26 de novembro de 1952.<sup>68</sup>

---

<sup>65</sup> Os grupos escolares que compreendessem mais de 200 alunos passariam à categoria de Colégios. A criação dos grupos escolares pelo estado não garantia que ele construísse o prédio.

<sup>66</sup> Por exemplo, o Decreto n. 5, de 28 de fevereiro de 1939, que torna municipal o Colégio São Jacó, passou a chamar-se Ginásio Municipal São Jacó, entidade que pertencia à União Brasileira de Educação e Ensino. Decreto n. 4, de 28 de fevereiro de 1939, cria o Jardim de Infância e cargo de professoras para prover auxílio à "[...] Escola da Comunidade Evangélica de Novo Hamburgo, [que] se resente de uma professora, que ensine especialmente o português. [...] Considerando que a aula Magui, criada pelas irmãs de Santa Catarina e já municipalizada [...] cumpre também amparar as nobres iniciativas de ordem particular [...].

<sup>67</sup> De acordo com Livro ponto n. 1, do Grupo Escolar Madre Benícia, o Prof. José Afonso Höher consta como o primeiro regente desta Instituição; nesse documento consta a Profa. Gersy como aluna número 38 na relação de "alunos". Em pesquisa ao ARPMNH encontra-se, no jornal *5 de abril* (volume 1939-1942 – diversos), que as Aulas Reunidas Número 5 da década de 1930 em 1939 configuravam-se a partir da 24ª. Aula Mista Isolada originando o Grupo Escolar em 1940. De acordo com o jornal, na *Revista do Ensino* n. 11, v. 3 de 1940, o 4º semestre registra detalhes da constituição desse Grupo Escolar.

<sup>68</sup> O programa para o Curso Primário elaborado pelo Departamento de Educação e Ensino, do Município de Novo Hamburgo, elaborado em 1952, documento em 21 páginas datilografadas,

Nas leis e decretos analisados, registra-se que a partir da década de 1940, passou-se a realizar concurso público para o magistério, pois muitos professores exerciam a docência sem um decreto-lei de nomeação, em regime de contratos de trabalho, sem vínculo formal com a municipalidade. Nesse sentido, também as denominações de cargos, “professor de entrância” ou “professor de categoria”,<sup>69</sup> são utilizadas, para referir a estrutura do “Departamento de Ensino”.<sup>70</sup> Os professores deveriam cumprir e “servir”<sup>71</sup> ao magistério, conforme determinações do “Fiscal do Ensino”,<sup>72</sup> “Inspetoria Escolar” ou dos “Orientadores de Ensino”. O Orientador de Ensino, juntamente com uma comissão examinadora (constituída de um professor, um vereador, ou representante da câmara municipal, pelo secretário do governo municipal) organizavam os concursos<sup>73</sup> para o magistério público que se realizavam, muitas vezes, em vários dias, com provas teóricas e práticas.

---

consta de objetivos, mínimo essencial para cada componente curricular, a saber: linguagem, matemática, estudos sociais, estudos naturais, desenho, música, trabalhos manuais na aprendizagem do primeiro ano. No segundo ano observam-se no campo da linguagem as áreas de escrita e caligrafia, composição, gramática e ortografia; do terceiro ao quinto ano a inclusão de literatura.

<sup>69</sup> Nos Decretos-Leis de 1927 a 2009 investigados, como o Decreto n. 16/48, que nomeia a professora de 2ª categoria, senhorinha Ercy Irma Ritzel, provavelmente referindo-se à 2ª entrância.

<sup>70</sup> No Decreto-Lei n. 37, de 1º de janeiro de 1946, observa-se que havia seis professoras padrão “e”, 12 padrão “g” e 18 padrão “j”, um total de 36 professores municipais. Porém, a estrutura desse Departamento é regulamentada apenas com a Lei Municipal n. 45/53, num total de 47 funcionários, sendo 45 professores. O padrão “e” no Decreto sem número, de 7 de janeiro de 1958, referente à gratificação à Profa. Gersy, também aparece como “padrão 5”.

<sup>71</sup> A palavra *servir*, que, sob o magistério, recaia vocação servil do ensino público. Conforme Decreto sem número, de 26 de março de 1953, a “senhorinha” Hélia Gomes Pereira, era casada, Köetz.

<sup>72</sup> No período de 1927 a 1940, quanto à supervisão de ensino, verifica-se, no Decreto n. 3, de 2 de março de 1940, que criava o cargo de “fiscal de ensino” responsável pelas professoras municipais, podendo ser exercido por uma professora em regime de docência numa *Aula*, porém, com complementação de vencimento para desempenhar esta função. Outros documentos registram a existência do regime de desdobramento, vigente na década de 1940. A nomenclatura aparece ainda como “Inspetoria de Ensino”, no Decreto n. 16/47, de 1º de setembro de 1942. Já na Lei Municipal 45/53, a rede municipal de ensino consistia num quadro funcional denominado “Departamento de Educação”, com um Orientador de Ensino (substituindo a figura da Inspetora), 19 professores de 1ª entrância (acredita-se que neste grupo enquadrem-se as alunas-mestras – estagiárias, auxiliares), 12 professores de 2ª entrância e 24 professores de 3ª entrância, além de um diretor da Banda Municipal. Naquela época, o Orientador de Ensino chamava-se Dr. Parahim Pinheiro Machado Lustoza. Decreto sem número, de 29 de novembro de 1951.

<sup>73</sup> A referência legal que menciona nomeação por concurso público para o magistério, pela primeira vez, foi realizado em 25 de abril de 1945. Decreto sem número, nomeia a Profa. Ercilia Lorita Pereira (tia da Profa. Hélia Gomes Pereira, casada, Köetz).

O Decreto-Lei sem número, que promoveu<sup>74</sup> por antiguidade a Profa. Gersy, em 1947, ressalta a lei que regulamentava Ensino Público Municipal até a década de 1950; pelo Decreto-Lei Federal n. 1.202, de 8 de abril de 1939, combinado com o Decreto-Lei Estadual n. 251, de 28 de outubro de 1942. Dessa forma, os prefeitos utilizaram-se desse decreto a partir dos seus interesses, aspecto que fortalecia o poder<sup>75</sup> local. A própria situação política do Estado Novo permitia ao governador ou interventor “[...] expedir decretos-leis, independentemente de aprovação prévia do Departamento Administrativo [...]”, bem como em casos de necessidade suprema de estabelecimento da ordem pública (SPOSITO, 2002, p. 85).

Evidencia-se o registro de admissão por provas e concursos públicos, a partir da década de 1940, conforme Decreto sem número, de 30 de abril de 1945, que nomeia a Profa. “Ercilia Lorita Pereira”, aprovada em concurso realizado em 25 de abril do mesmo ano, como professora de 1ª entrância<sup>76</sup> (ANEXO). Destaca-se nesse documento, como em outros “decretos-leis”, a observação de um parágrafo único, designando a localidade e a instituição escolar no perímetro municipal, na qual a referida professora havia sido nomeada.

---

<sup>74</sup> O Decreto Municipal n. 26 de 27, de dezembro de 1954, regulamenta as promoções dos funcionários públicos, instituindo uma comissão especial e critérios para se alcançar avanços (por antiguidade, mérito), considerando os padrões de cada funcionário. A promoção indicava a alteração de uma classe a outra. Registra-se que, no conjunto dos professores investigados, até a década de 1960 as promoções aconteceram por antiguidade. No período seguinte, há avanços pelos cursos de aperfeiçoamento e/ou cursos regimentares de férias.

<sup>75</sup> O poder é, para Foucault, uma rede infinitamente complexa de micropoderes que permeiam todos os aspectos da vida social. Nesse sentido, o poder não é apenas, nem principalmente, instrumento de repressão, mas de criação. Ele instaura uma verdade e, assim, cria as condições de sua própria legitimação (CASTELO BRANCO, 2007).

<sup>76</sup> Em alguns decretos-lei, está a nomenclatura de “professor de 2ª categoria” ou professor de Classe A, B, C, como uma possível substituição às “Entrâncias”. As entrâncias eram formas de classificar as escolas isoladas, com relação aos centros urbanizados. “As escolas de 3ª entrância, mais centrais [...] as de 2ª entrância nos limites urbanos [...] e as de 1ª entrância as mais distantes e, por isso, consideradas rurais” (WERLE, 2005, p. 63). É possível fazer uma associação com esta classificação; no entanto, em Novo Hamburgo, as entrâncias indicavam o grau de formação; em grande número, as professoras que iniciavam no magistério, ingressavam na 1ª entrância e, progressivamente, por antiguidade ou merecimento chegavam à 3ª entrância que indicava salários mais elevados. Da mesma forma, as Leis municipais que regiam o regime funcional apresentavam promoções revertidas em “padrão”, “classe”, “categoria”. Em 1946, observa-se o código 8330; 8333 em alíneas e padrões que definiam os vencimentos docentes.



Para os professores, a nomenclatura das “entrâncias” não se efetuava mais pela distância de localização dos centros urbanos; a partir de 1927, passava a considerar o maior número de alunos frequentes em cada escola, dessa forma a entrância passou a associar-se ao número de alunos (WERLE; METZLER, 2009).

Em 1960, é criado o Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário (Sedep). Naquela época, muitas escolas públicas são construídas; contratos e acordos de entes (municipal e estadual) possibilitaram a ampliação do atendimento educacional, principalmente, a partir das chamadas *brizoletas*. Nesse sentido, foram construídas 21 escolas em Novo Hamburgo, sendo que destas, cinco se localizavam em Lomba Grande. Em 1966, esse serviço é substituído pela Divisão de Municipalização do Ensino Primário (Dimep), permanecendo com a mesma intenção de articulação entre governo municipal e estadual, conforme Lei Municipal n. 15/66.

Almeida (2001) argumenta que, nesse contexto de transformações da década de 1960, houve a expulsão de mão de obra do campo, ocasionando uma aceleração do fluxo migratório campo/cidade, como desagregação das pequenas propriedades, em detrimento à industrialização e urbanização.

O intenso movimento migratório, que produziu o processo de urbanização no Brasil, na década de 1970, e a grande oferta de mão de obra, principalmente para as indústrias, no caso de Novo Hamburgo a coureiro-calçadista, redimensionou o espaço de aprendizagem na área rural. Ao mesmo tempo em que houve a preocupação, num primeiro momento de conter este fluxo populacional, a partir do “desenho” de uma escola que atendesse às necessidades imediatas da população do campo, houve o crescimento no número de estabelecimentos de ensino, cuja proposta atendia à preparação mínima para o trabalho, fosse ele no campo ou na cidade. [...] *perto da minha irmã [Lúcia] se aposentar, tava num número bem reduzido [de alunos], devido êxodo rural. Pessoal foi saindo pra cidade achando que ia melhorar, muitos melhoraram outros pioraram. [...] Não tinha uma política pra turma ficar [...] na colônia* (Paulo).

O professor Paulo enfatiza que o êxodo rural, abandono da roça em prol da cidade, não revelou garantia de sucesso profissional, como redenção ao trabalho braçal da colônia. As ofertas de oportunidades na indústria não representaram emprego garantido. Os hábitos urbanos também contribuíram para que muitos

retornassem para o campo. Ele ainda recorda que não havia uma política pública que favorecesse a permanência do sujeito no campo, o progresso vinculava-se apenas à “urbe” novo-hamburguense.

A partir dos estudos de Schemes (2006), Martins (2011) e Selbach (1999), constatamos que Novo Hamburgo viveu até a década de 1970 um processo de urbanização e, após, um período de industrialização. Nesse período, o município conheceu o “milagre brasileiro”. Este aspecto reforçou a representação e o imaginário de que Novo Hamburgo ajudaria a construir um país moderno, por meio da venda além-fronteira do calçado fabricado. O “milagre econômico” evidenciou-se em diferentes setores da estrutura social local, principalmente na educação<sup>77</sup> do município, que recebeu os dividendos dessa riqueza (MARTINS, 2011).

Na década de 1970,<sup>78</sup> ainda, o escolonovismo<sup>79</sup> orientou a proposta formulada na Colômbia, do Programa “Escuela Nueva”, criado para atender às classes multisseriadas. A escola multisseriada era considerada resquício de um

---

<sup>77</sup> Nesta pesquisa constatamos, a partir da consulta aos documentos institucionais das escolas municipais, que houve preocupação em constituir uma estrutura física adequada para as escolas nas décadas de 1960 a 1970. Em Lomba Grande, por exemplo, a parceria entre o poder institucionalizado da municipalidade e os moradores de áreas rurais, que, em contrapartida realizaram doação de terra para o Poder Executivo, possibilitou que o mesmo se responsabilizasse pela edificação e manutenção dos prédios. Observa-se, contudo, que a valorização docente manifestava-se nos programas e projetos desenvolvidos pela municipalidade, como a elevação dos vencimentos dos professores; o incentivo à formação pessoal, através de convênios com supletivos, com instituições de ensino particular (Fundação Evangélica e Feevale); a formação continuada em serviço; o pioneirismo na implantação de ferramentas tecnológicas da informatização escolar no País. Diretamente, aos professores rurais, o projeto “Do aipim ao computador”, foi iniciativa do professor Ernest Sarlet, na ocasião Secretário Municipal de Educação e Cultura. Novo Hamburgo destaca-se pelo trabalho desenvolvido na área de Informática Educativa, sendo pioneiro na América Latina. Desde 1984, o Centro de Preparação e Iniciação à Ciência da Informática/Núcleo de Tecnologia Educacional (CEPIC – Vale do Sinos), vem desenvolvendo diversificadas ações, desde o atendimento a alunos, pais, professores e comunidade em geral. Em 1998 encampou o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE Vale do Sinos), capacitando também os professores da rede estadual da abrangência da 2ª Coordenaria Regional de Educação. O município tornou-se pioneiro também em 2011, na iniciativa da SMEDNH do projeto “UCA – Um Computador por Aluno”, em implantação nas EMEFs Getúlio Vargas e Marcos Moog.

<sup>78</sup> Como muitas escolas existiam e funcionavam sem força de lei, em 1978, o Decreto n. 21/78, cria escolas municipais já em funcionamento numa iniciativa de regimentar e organizar o ensino público.

<sup>79</sup> O escolonovismo influenciou as leis das décadas seguintes e somou-se ao contexto de crítica do sistema tradicional, que precisava ser democratizado em termos de acesso e ser modificado em termos de método.

período em extinção, em decorrência do processo acelerado de urbanização. Os espaços do campo, comumente negligenciados por políticas públicas, parecem ter sido atendidos, apenas, pelas políticas compensatórias, recebendo um programa que procurava auxiliar o trabalho do educador (MIGUEL, 2007).

A Proposta da Lei n. 5.692/71 visava a proporcionar ao educando uma formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização e qualificação para o trabalho. Neste aspecto é compreensível que as práticas docentes, mesmo em contextos rurais, dedicavam-se à prevalência deste objetivo. O projeto de futuro indicava o caminho da cidade, da indústria e ao comércio como progresso; aqueles que manifestavam desejo pela permanência no campo acabavam abandonando a escola.

A Secretaria Municipal de Educação e Desporto passou a existir a partir do Decreto-Lei n. 31 de 27 de abril de 1945, e tinha a denominação de Instrução Pública. Em 1980, a prefeitura reorganizou sua estrutura. Através da Lei n. 87, formou a Secretaria de Educação e Cultura. No início dos anos 1990, a Secretaria de Educação e Cultura passou a assumir o Desporto. Atualmente, denomina-se Secretaria Municipal de Educação e Desporto (NOVO HAMBURGO, 2008).

A Rede Municipal de Ensino, em 19 de dezembro de 2005, passou a ser Sistema Municipal de Ensino pela Lei Municipal n. 1.353. É a maior da região do Vale do Rio dos Sinos, contando, segundo Censo Escolar 2006, com 56 escolas do Ensino Fundamental e 17 de Educação Infantil; em 2006 atenderam a 25.940 alunos. Observa-se que, em 2007, a rede municipal era constituída de 19 escolas de Educação Infantil, totalizando 76 escolas em 2009 (NOVO HAMBURGO, 2008).

A intenção desse capítulo foi apresentar a possibilidade de reconstruir fragmentos da história do ensino rural em Novo Hamburgo, a partir de memórias (escritas e orais). Nesse sentido, o contexto da história da educação rural foi estruturando-se desde os principais aspectos nacionais relacionando-os à educação no Rio Grande do Sul, nesse município e nas diferentes localidades de Lomba Grande. Observa-se que as questões históricas e educacionais estão imbricadas no processo de constituição da apropriação do ofício docente. A contextualização apresentada pretende contribuir para análise das memórias de professores que, “[...] cotidianamente, envolveram-se, com dificuldades e

alegrias da profissão [...]”, em situações reveladoras de práticas, vencendo a adversidade do lugar (ALMEIDA, 2001, p. 145).

A compreensão do sentido que adquiriram as relações de contexto nessa investigação, percebe-se pelas questões que foram feitas, na perspectiva da História Cultural e as ferramentas utilizadas. Da mesma forma, evidencia-se, no próximo capítulo, o modo como foi construída a análise das memórias, em relação aos contextos que possibilitam compor uma história do ensino, no meio rural de Novo Hamburgo.

## 4 Formação e prática docente em classes multisseriadas

*Sou uma professora feito a machado [...]*  
(Gersy).

Neste capítulo, em especial, apresentamos os desdobramentos que se constituíram da análise documental: *memórias da formação* e *memórias das práticas docentes* do grupo de sujeitos investigados, que permitiram, pelo jogo de seleção de imagens do passado, reorganizar e significar as marcas das trajetórias de cada professor. A formação como “herança/legado”, tanto do ponto de vista do vínculo familiar, quanto das experiências de escolarização e convivência, configuraram um tempo social.

A escola representou um ponto da referência primeira, com uma cultura específica, como definidora de uma trajetória e de práticas específicas. Ressalta-se a escola como espaço de continuidade de formação ao longo do tempo. Dessa forma, a escola integra o processo de construção e reconstrução de identidades produzidas pelo meio, principalmente, pelas práticas até aí forjadas.

Demonstramos, neste capítulo, que as práticas docentes se transformaram, desde a representação do pensamento cívico-tradicional, com o objetivo de formar “soldados” para a Nação, até o advento da “Escola Nova”<sup>80</sup> e dos ideais mais liberais e democráticos de conhecimento.

### 4.1 O Magistério como “dom” ou tradição de família?

*[...] os velhos são os guardiões das tradições [...]*  
(BOSI, 2004, p. 63).

Dentre os contornos que permearam a problematização desta investigação, bem como a preparação das questões para a realização das entrevistas, construiu-se a hipótese de que, nas Escolas Isoladas, na localidade de Lomba Grande, a opção pelo magistério estivesse associada à tradição de família; considerando a história de continuidade que a família “Scherer”, representada pela Profa. Márcia, seu pai, o Prof. Sérgio e sua avó, a Profa. Maria

---

<sup>80</sup> Para Cunha (2011) a Escola Nova é uma corrente pedagógica inspirada no pensamento do norte-americano John Dewey, que teve em Anísio Teixeira um importante divulgador no Brasil. Propunha a ação como princípio educativo.

Hilda, na localidade do Morro dos Bois, como um “bem cultural” que, necessariamente, seria um legado para algum membro dessa família.

No entanto, observa-se que, além dos sujeitos apresentarem um vínculo histórico familiar de legado cultural docente – o que observamos também, na família “Plentz”, Lúcia, Paulo e Eloísa; na família Thiesen, entre Élia e Gersy, bem como, de Hélia e sua tia Ercília, que também foi professora em Lomba Grande –, ocorreu um entrecruzamento de fatores que caracterizaram essa escolha profissional. O conjunto de memórias indicou a relação entre a herança cultural familiar e a influência que a forma de pensamento de uma época produziu nesses sujeitos, que se utilizaram do argumento da vocação como justificativa para a formação e o exercício docente.

Os professores entrevistados organizaram seus relatos a partir do momento da escolarização, bem como definiram, também, o valor familiar para a escolha profissional, seja pelo vínculo docente-familiar, ou pelo grau de importância que o estudo indicava para seus pais, no seu tempo social de aluno. Portanto, as trajetórias se reconstruíram nas referências escolares, nas situações de aprendizagens, nos saberes cotidianos e nos modos de fazer e expressar de cada um.

[...] é através da memória, que as tradições, os valores, as crenças e os costumes podem ser reproduzidos entre os grupos sociais. O espaço da memória é o habitar de/no seu espaço, é conviver com memórias que são coletivas e individuais e também sociais; negociadas, lugar de reativação de tradições perdidas ou da nostalgia do passado, ou da projeção do passado numa perspectiva de visão de futuro (ROCHA; ECKERT, 2005, p. 117).

Ao narrar suas trajetórias, os professores revisitaram outro tempo e refletiram o aspecto da condição do espaço rural, as dificuldades físicas e adversidades apresentadas para a escolarização. Esses professores foram, também, alunos de “mestre-único”, como rememora a Profa. Élia, quando afirma [...] *era uma professora pra todas as séries*. Esse aspecto recorrente nas entrevistas caracterizou um modo comum de apropriação, de escolarização entre os participantes da pesquisa.

A Profa. Lúcia recordou que, nesse tipo de escola, não havia um prédio próprio, e que o registro da passagem dos alunos se evidenciava pelas memórias, pela aprendizagem e a apropriação da leitura e da escrita. Em algumas

localidades de Lomba Grande, as *Aulas* de mestre-único funcionavam em salas domiciliares, que eram alugadas ou cedidas. Ela complementa afirmando que [...] *naquela época não era nada organizado, sabe. Não se recebia boletim. A gente recebia um livro da professora [...]* Observamos no relato que, mesmo sem uma estrutura organizada e adequada para o funcionamento da *Aula*, ter a possibilidade de frequentá-la representava a conquista de um *status* social perante a comunidade.

Durante as entrevistas, as narrativas evocaram a valoração de sentido e importância atribuída por esses sujeitos, principalmente, a formação primária. Nesse sentido, Telga recorda, [...] *como eu disse, nossa 5ª série foi muito boa [...]*. Segundo ela, a conclusão da 5ª série, *lá*, era suficiente para quem desejasse ser professor no interior da área rural. Com relação à dedicação aos estudos, o dever da aprendizagem vinha antes do direito de ter escola. Conta a professora que as dificuldades financeiras impediram que ela continuasse estudando formalmente, porém, toda noite tinha o hábito de reler os livros que havia recebido no seu último ano escolar.

Nessa pesquisa, ao lembrarem sobre o seu tempo como alunos, a formação primária, evidenciamos a tradição como legado familiar, e a escolarização que se processou entre pai e filho.

A memória oral, também, exerce a função de intermediário cultural entre as gerações. O exercício de reavivar o passado pela evocação narrativa de memórias, daqueles que já partiram, enfatiza, nas trajetórias, uma relação profunda com a ideia de “tradição”, o que implica uma ideia de cultura; de certos tipos de conhecimentos e habilidades legados de uma geração para a seguinte (BURKE, 2005).

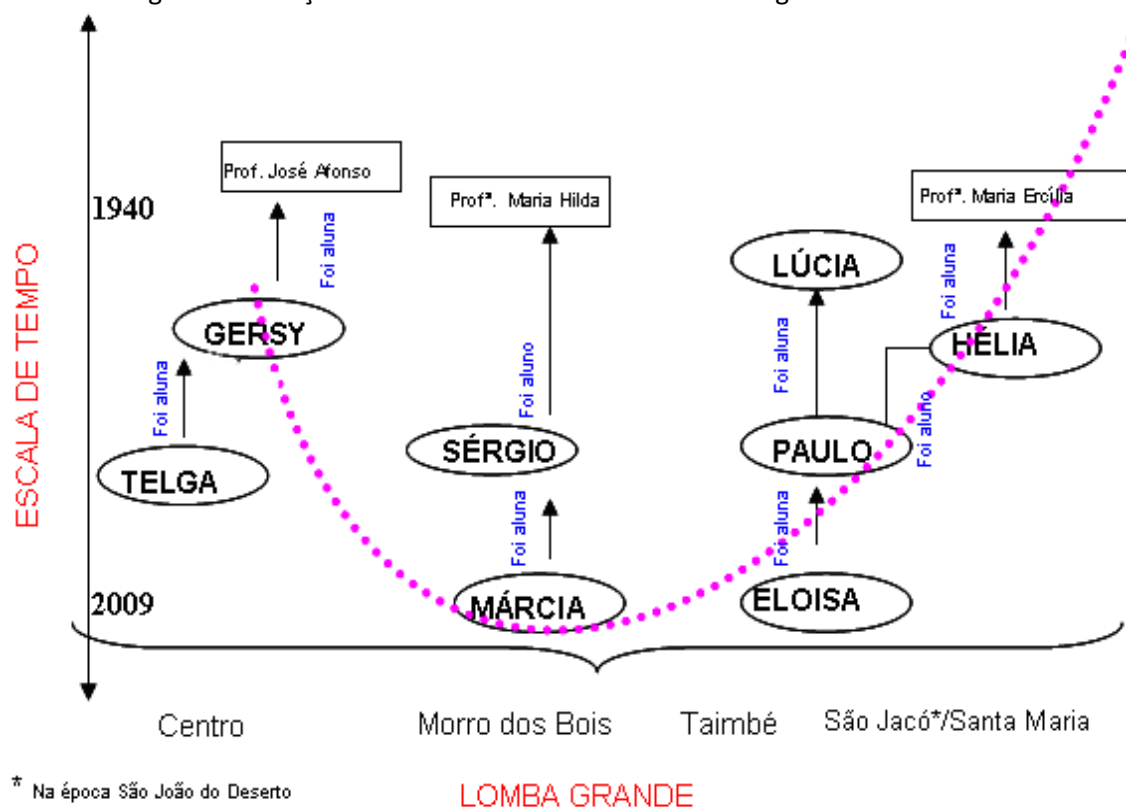
A “tradição”, como aprendizado de uma profissão, se entrelaça e caracteriza a educação como “patrimônio”, palavra que deriva de “pater”, cuja herança é transmitida, na sua forma mais tradicional, de pai para filho. A herança seria algo a ser deixado ou transmitido para as futuras gerações. Ainda, a herança significa a passagem de um *status* social e de patrimônio entre membros de um grupo (CANANI, 2005).

O relato do Prof. Sérgio destaca como a escolha profissional aconteceu na sua família, quando rememora: *a Márcia foi influenciada por mim, e eu, influenciado pela minha mãe*. Portanto, as memórias permitiram compreender

que, para os professores desta pesquisa, as características, as atribuições e o valor da profissão foram construídos a partir dos indícios presentes, do seu tempo de infância, como filho de professor e, também, como aluno destes, o que se observa na Figura 5.

O organograma abaixo, elaborado para estabelecer essa relação familiar, evidencia na Figura 5, o sentido atribuído ao magistério, como “bem cultural”, cujas práticas sociais se traduziram em “legados” pela tradição docente do pai, e/ou de algum membro da família, vinculado à educação. Os retângulos indicam a relação familiar dos sujeitos já falecidos, cuja metodologia da História Oral, não foi possível aplicar diretamente. Observa-se, ainda, que o grupo selecionado pelo corte pontilhado, indica a relação da tradição docente entre pai e filho.

Figura 5 – Relação das memórias de ensino rural e o legado familiar



Fonte: Elaborada pelo autor (2011).



Nesse conjunto apenas a Profa. Telga não registra vínculo familiar, mas representa a especificidade de ter sido aluna da Profa. Gersy. Portanto, ressalta-se, na Figura 5, a reconstrução da relação familiar presente nos primeiros tempos de escolarização desses sujeitos. A Profa. Gersy foi aluna do Prof. José Afonso, que também era seu pai.

O mesmo aspecto é observado com a Profa. Márcia que foi aluna do Prof. Sérgio, que também é seu pai. O Prof. Sérgio foi aluno da Profa. Maria Hilda, que também era sua mãe. Essa relação ainda aconteceu entre a Profa. Eloísa e seu pai, o Prof. Paulo.

Ainda no contexto familiar, observa-se que, no último ano de escolarização, o Prof. Paulo foi aluno de sua irmã, a Profa. Lúcia.

Ainda, no contexto familiar, observamos que, no último ano de escolarização, o Prof. Paulo foi aluno de sua irmã, a professora Lúcia. Além da relação entre irmãos, a professora Hélia recordou que foi aluna de sua tia, a professora Ercília.

A análise do organograma da Figura 5 permite afirmar, como ressalta Nóvoa (2009), que a opção pela docência constituiu o “corpo profissional” pelas imagens e representações de seus “mestres”. Dessa maneira, a experiência do tempo de aluno e a referência familiar com a docência influenciaram na elaboração de uma maneira inventada para o exercício da profissão. Os relatos das entrevistas possibilitam compreender que, ao apropriar-se das atribuições dessa profissão, os sujeitos recorreram às suas lembranças, como forma de validar, no início das suas trajetórias, uma prática pedagógica adequada à particularidade das classes multisseriadas.

A Profa. Hélia destacou que sentia dificuldade em [...] *ter o filho como aluno, porque o aluno filho tem que ser número um sempre, porque os colegas cobram muito*. As exigências do pai/mãe professor deveriam ser dobradas, afinal, a figura do mestre representava um saber absoluto sobre as “coisas”, característica de uma época, na qual as práticas docentes revelavam o conhecimento sobre o mundo, bem como havia a crença no mito, “a inteligência definia-se pela relação genética dos sujeitos”. Fato que se estendia, também, aos seus filhos, que, à sombra dos seus pais, eram apontados pela comunidade como inteligentes.

Nesse sentido, a Profa. Márcia afirmou: [...] *filho de professor não podia rodar, tinha uma cobrança e isso é cobrado [ênfase] até hoje pela minha irmã, o filho dela tem que ser o primeiro da classe.* As dificuldades eram reprimidas em detrimento da responsabilidade que representava ser o “filho do professor”.

A Profa. Eloísa lembrou que, algumas vezes, acompanhava o pai durante as suas aulas na EMEF Bento Gonçalves e rememora a prática de alunos ouvintes no contexto rural.

Como não havia pré-escola nas escolas multisseriadas, a modalidade de “aluno ouvinte” era uma possibilidade para as crianças que ainda não podiam ingressar na 1ª série. Sobre essa prática, a Profa. Eloísa recorda:

*[...] sempre chegava no final do ano, aquela Kombi de supervisoras [...] da SMED e aplicavam as provinhas de leituras. E eu me lembro muito bem que uma delas se referiu a mim perguntando – quem é esta menina. O meu pai disse – ela só está aqui como ouvinte, ela é minha filha. Ela [supervisora] perguntou se eu já estava alfabetizada e meu pai disse: – não, não sei. Ele não deu muita ênfase a isto. E perguntou [supervisora da SEMEC] se poderia aplicar a prova de leitura comigo. Ele nem sabia que eu já estava lendo.*

O Prof. Paulo autorizava que ela ficasse na escola durante suas aulas e, sem perceber, a convivência com as diferentes formas de aprendizagens, com a cultura escolar, a Profa. Eloísa se alfabetizou.

A Profa. Márcia lembra que, quando nasceu (1958), [...] *já morava dentro da escola* e sempre esteve em contato com livros e materiais escolares que eram utilizados pelo pai, na preparação de suas aulas. A história da instituição escolar confunde-se com a trajetória de vida e da profissão. Na década de 1930, sua avó, Profa. Hilda, fundou a escola Tiradentes, que até a década de 1970 funcionou numa sala da residência da família Scherer. Em 1960, o Prof. Sérgio, seu pai, assumiu a direção e a docência da escola; dessa forma, a Profa. Márcia sempre esteve em contato com o mundo escolarizado.

Embora as memórias evidenciem o legado de uma prática herdada pelo vínculo familiar e pelas recordações dos primeiros tempos de escola, os sujeitos desta pesquisa expressaram lembranças que entrecruzaram tradição e vocação, o que pode ser percebido nas lembranças de Hélia: [...] *sempre, desde criança eu quis ser professora. E tenho primas, por parte da minha mãe, essa Conceição, minha tia, que era professora, isso foi assim, um pouco hereditário.* E, quanto à

vocação, nas lembranças da Profa. Márcia, afirma: *Acho que eu nasci com aquela dom eu vou ser professora*. Evidenciou a característica “virtuosa” de ser professora e que exigia um determinado tipo de conduta moral e ética, um comportamento exemplar perante a sociedade.

As narrativas expressaram que havia uma “sagrada missão ao magistério” e que essa sublime missão tinha, nos seus professores, a responsabilidade, não só pelo preparo de futuros cidadãos para a pátria, mas também de futuros herdeiros para o céu. A lógica do magistério, como sacerdócio/missão, perpassou a formação profissional desses sujeitos. Viver de forma ‘digna’, respeitando a pátria, atribuiu ao professor uma imagem ordeira e leal, cuja obra não era deste mundo. Professor, não há como recompensá-lo, sua missão era considerada “transcendental” (FISCHER, 2005).

Em síntese, pretendemos indicar, até aqui, que o modo como os indivíduos se apropriaram do saber prático relaciona-se ao valor missionário e à tradição.

A composição da docência, para esses sujeitos, desenvolveu-se a partir da “inscrição nas práticas específicas”, que foram produzidas e apropriadas pela tradição cultural do seu grupo social, bem como, pela vocação moral, que se expressava através de uma tradição religiosa nessa comunidade (BURKE, 2005).

O conjunto de memórias permitiu identificar uma visão de mundo, um “[...] conjunto de aspirações, de sentimentos e de ideias que reúne os membros de um mesmo grupo [...]” (CHARTIER, 1990, p. 47), considerando a memória de cada sujeito como expressão da “memória coletiva, moldada de diversas formas pelo meio social” (PORTELLI, 2002, p.104).

As memórias identificaram que a construção do saber técnico (formalizado) se mesclou às práticas construídas (informalmente, na escola, na catequese, etc.). A experiência informal demonstrou que os professores foram se construindo, estudando, inventando jeitos, truques, observando a forma de trabalhar, reproduzindo expressões e práticas; esses aspectos serão desenvolvidos no próximo tópico deste capítulo.

## **4.2 Primeiros tempos de escola e ofício docente**

*A gente esperava muito pela escola [...]” (Telga)*

Para a maioria dos alunos das comunidades rurais, alcançar a idade escolar significava a possibilidade de estar em contato com outro mundo, apropriar-se

de outros saberes, e transitar em outro espaço de relações sociais. De fato, a escola primária representava um estágio necessário, para estes alunos, uma preparação para ingressar no mundo do trabalho, fosse ele ligado à agricultura ou não.

*A gente já tinha que ajudar na agricultura. De manhã, estudava. Tinha que ir para casa, levava uma hora. Almoçava, tinha um almoço reservado e já tinha que acompanhar os pais na roça, onde às vezes, era bem longe. De carreta, a gente ia pra ajudar na plantação, e também eles incentivavam e ensinavam na horta. Em casa, a gente tinha que providenciar a água pra cozinha e lenha pro fogão [...]. Depois que eu saí da escola, fui trabalhar, mas não se pensava em trabalho fora, era trabalho em casa, junto com os pais (Telga).*

As narrativas de Telga apresentam que as práticas da roça eram práticas de aprendizagem, sejam como preparação para o trabalho no campo, ou mesmo de situações escolares, como cantos, estórias, mitos e crenças que revestiam a mentalidade das comunidades rurais. Contudo, as narrativas expressam memórias sobre a escola; as experiências escolares de infância, registradas nas suas histórias de vida, “[...] revelam profundas impressões e marcas deixadas pelos métodos de ensino e os modelos de personalidade dos seus mestres escolares”, esse aspecto influenciou o processo de construção docente, pois esses sujeitos, “[...] tendem a reproduzir essas práticas escolares carregadas de saberes formais” (THERRIEN, 1993, p. 50).

Além das memórias de aprendizagens na roça, na infância, “brincar de escola” foi uma forma de ensaiar a vida adulta. Hélia lembra que, *desde criança, brincava de escolinha com as amiguinhas, filhas das vizinhas. Cada vez, [aumentava] a vontade [...] de ser professora, até que um dia consegui.* Era essa uma das maneiras encontradas pelos sujeitos como invenção de uma forma para que o saber escolar fosse construindo modos de ser professor. As brincadeiras, como representação do vivido, experienciado na infância, colaboraram para configurar cenários de apropriação do ofício dessa profissão.

A Profa. Arlete, perdendo-se em suas lembranças, reconstruiu um tempo em que os professores diferenciavam-se na sociedade, representados pelo modo de ser, de vestir, que os marcavam como grupo social. Ela recordou: *A gente brincava muito e a escola que era o nosso centro. Eu gostava muito de ajudar as professoras, passava na casa dos professores e carregava os livros; aquilo era*

*uma coisa que era da gente [...].* O fato desses professores, enquanto crianças, terem sido alunos de classes multisseriadas, contribuiu para serem construídas as representações e práticas da profissão.

A evidência das *Aulas* como referência ao aspecto primordial na composição da formação, como forma institucionalizada do saber, definiu esse grupo de sujeitos. As narrativas do lugar indicaram a existência de *Aulas* particulares que existiram nas distintas localidades. Elas aconteciam na casa dos regentes, ou em espaços cedidos, da residência dos sujeitos que, de alguma forma, destacavam-se em Lomba Grande. A fotografia 17 registra uma *Aula* da comunidade evangélica, na antiga Casa Pastoral.

Fotografia 17 – Aula da Comunidade Evangélica de Lomba Grande, início do século XX



Fonte: Acervo virtual pessoal de Moisés Braun (2011).

Investigando sobre a presença das *Aulas* em Lomba Grande, localizaram-se documentos indicando a presença de Aulas Públicas em 1863,<sup>81</sup> ainda no

---

<sup>81</sup> Documento em alemão gótico, localizado no acervo virtual, pessoal de Moisés Braun, em 2011. De acordo com a transcrição do Profa. Martin Dreher, “Aula Publica de Lomba Grande. 1º lugar. Fita de seda vermelha com borda de crochê, concedida e conferida à aluna Wilhelmine Burger como recompensa por seu extraordinário esforço e excelente comportamento, bem como,

Segundo Império (século XIX), bem como de *Aulas* comunitárias, protestante e católica que existiram até a década de 1930, quando as Aulas Isoladas foram Reunidas pelo Prof. José Afonso Höher. A figura docente de algumas dessas *Aulas* era representada pelo professor comunitário. Observa-se nas imagens coletadas no acervo virtual de Moisés Braun, uma turma da Comunidade Evangélica, Fotografia 17 e a outra da Comunidade Católica, Fotografia 18.<sup>82</sup>

Fotografia 18 – Aula da Comunidade Católica de Lomba Grande, início do século XX



Fonte: Acervo virtual pessoal de Moisés Braun (2011).

---

incentivo para que assim continue, na oportunidade do exame prestado no corrente ano, por seu professor Heinrich Meyer. Lomba Grande, aos 16 de dezembro de 1863.” Dreher complementa que o texto é de autoria do Prof. Heinrich Meyer (Brummer), mercenário contratado pelo Império na Guerra contra Rosas. Após a desmobilização ficou no Brasil e foi, a exemplo de muitos outros, professor. Atuou na Aula Pública de Lomba Grande e, por isso, deve ter sido nomeado pelo Governo Provincial.

<sup>82</sup> Essas fotografias foram localizadas no mês de outubro de 2011, no arquivo virtual do artista plástico Moisés Braun. Ele capturou essas fotografias quando a Casa Pastoral foi desativada em 2008 e passou a atender provisoriamente os alunos da EMEF Bento Gonçalves, enquanto aguardavam o término da construção do prédio novo. Ainda não foi possível identificar os sujeitos que figuram nessas imagens.

A Fotografia 18 registra uma *Aula* da comunidade católica, provavelmente no início do século XX, como evidência de uma organização comunitária de escolarização. Dreher (2008) atribuiu ao termo “comunitariedade”, para justificar a intensidade e continuidade dessas instituições, por um período significativo nas comunidades, cuja escola foi fundada por imigrantes alemães.<sup>83</sup>

A Profa. Gersy destacou que o seu pai foi professor nas Aulas Públicas Federais, destaque na Fotografia 19, ao ser chamado pela Delegada de Ensino, para unir as *Aulas* e fundar as Aulas Reunidas Nº 5, no final da década de 1930, época em que a Profa. Gersy iniciou sua vida escolar, como se observa na Fotografia 19. Na década de 1940, essas Aulas Reunidas originaram o primeiro Grupo Escolar de Lomba Grande, atual Instituto Estadual de Educação Madre Benícia.

Fotografia 19 – Aulas Públicas Reunidas de Lomba Grande, alunos e Prof. José A. Höher, em 1932



Fonte: Acervo pessoal da Profa. Maria Gersy Höher Thiesen (2010).

O contexto político do Estado Novo (1937-1945) intensificou o processo de nacionalização, que já havia se iniciado no “período entreguerras”. Arendt (2008)

<sup>83</sup> Sobre as diferenças de atuação docente nas escolas comunitárias, conforme agrupamento em católicas ou evangélicas, consultar Arendt (2008).

argumenta que, mesmo o governo da Primeira República tolerando as escolas estrangeiras, em que se lecionasse um mínimo de horas em língua nacional por semana, essas escolas foram desaparecendo e sendo absorvidas pelas Aulas Públicas, que acentuaram a política de nacionalização via educação.

Em Lomba Grande, observa-se que a Reunião das Aulas pelo Prof. Höher, bem como a criação do Grupo Escolar, se associou à preocupação do Estado em construir uma ideia de Nação, e isso implicava conter a disseminação da língua germânica. Contudo, chama a atenção o fato de ter sido o Prof. Höher, o primeiro regente (diretor) do Grupo Escolar de Lomba Grande, dada sua descendência germânica, contradizendo o movimento proposto pelo Estado contra as ditas “escolas estrangeiras”.

No Grupo Escolar de Lomba Grande, a Profa. Gersy aprendeu as primeiras letras e, nesse lugar também, se percebeu professora pela primeira vez. Ela recorda que havia muita disciplina e respeito ao professor. Era necessário levantar a mão e aguardar sua vez para falar. Havia muitos alunos, uns auxiliavam os outros e todos demonstravam muito interesse pela aprendizagem.

A Profa. Telga foi aluna de Gersy no Grupo Escolar; ela recorda uma das práticas pedagógicas, quando os alunos levantavam e tinham que dizer a lição solicitada pelo mestre. Telga lembrou ainda [...] *quando ela [Gersy] me perguntou se eu sabia contar, [...] era costume, a gente tinha que levantar da classe e responder as perguntas que o professor fazia [...] foi um sacrifício contar até dez em brasileiro, em alemão até sabia.*

A Profa. Lúcia também lembrou que as crianças, quando ingressavam no primeiro livro, falavam apenas em alemão. E que na sua escola, na localidade de São João do Deserto, havia uma colega que auxiliava a professora nas aulas, pois [...] *essa Scherer, ela sabia falar o português, e a professora transmitia a lição para ela, para ela transmitir pra nós em português.*

Dessa forma, observa-se que, em diferentes localidades de Lomba Grande, havia dificuldade para os alunos aprenderem o português e, geralmente, quando ingressavam no primeiro ano, contavam com o auxílio de colegas que, muitas vezes, atuavam como intérpretes dos professores que não falavam o alemão.

Os professores recordaram que aprendiam através das lições do livro didático. A cada ano escolar, recebiam um livro correspondente. A Profa. Lúcia, por exemplo, lembrou que sua alfabetização aconteceu a partir da utilização da



“Seleta”. Através do estudo com esse livro, a promoção era feita de acordo com a capacidade de aprender; caso o aluno tivesse faltas, a ausência não o impedia de retomar os estudos.

A Profa. Lúcia ainda lembrou que muitos alunos costumavam faltar aula para auxiliar na colheita das culturas sazonais, e que a Seleta facilitava na escolarização desses alunos. As promoções escolares eram feitas durante o e no fim do ano letivo. O registro sobre a vida escolar dos alunos era feito no caderno de chamada e, com o decorrer do tempo, passou a ser feito nos boletins escolares (ANEXO), que indicavam dados estatísticos de frequência, aproveitamento e observações quanto à apropriação do conhecimento pelos alunos.

Uma prática marcante evidenciada pelas memórias dos professores foi a aula de Educação Religiosa. No Grupo Escolar de Lomba Grande, os católicos tinham aula com o padre e os evangélicos com o pastor da comunidade protestante. Era comum, também, a realização de missas e/ou aulas de catequese que aconteciam, geralmente, no interior, nas localidades quando recebiam, periodicamente, a visita do padre.

A Profa. Élia também recordou que tinham aula de Educação Religiosa, em São Leopoldo, na Igreja Católica Medianeira, conforme Fotografia 20.

Fotografia 20 – Um dia de Educação Religiosa, em 1949. Feitoria, São Leopoldo



Fonte: Acervo pessoal da Profa. Élia Maria Thiesen (2010).

A Fotografia 20 registra que a aula de Ensino Religioso era ministrada pelo padre. Nesse momento, a professora acompanhava os alunos até a igreja. Porém, em algumas localidades, não havia escola nem Igreja, fato que figurava a itinerância dos padres e seminaristas, que percorriam diferentes localidades atendendo aos fiéis. A missa acontecia, periodicamente, no domicílio de autoridades do lugar, como se evidencia na Fotografia 21, quando o padre ministrava aulas de catequese e realizava sua pregação na residência dos Daudt e Schwindt.

Fotografia 21 – Um dia de catequese: padre, Profa. Élia e a professora da escola, década de 1950



Fonte: Acervo pessoal da Profa. Élia Maria Thiesen (2010).

Em São Leopoldo, a professora Élia lembrou que foi catequista, antes mesmo de ser professora. Era uma possibilidade para ensaiar a prática de ensino, mesmo que fossem os princípios do catolicismo. Observa-se, na Fotografia 21, que a professora da turma escolar acompanhava e auxiliava o padre e a catequista, que nessa época era Élia. Quando as missas aconteciam em residências, antes dos fiéis retornarem para sua casa, os anfitriões ofereciam uma “merenda” (cucas, chá e/ou café) para os vizinhos que participavam da celebração, pois era hábito o jejum para comungar.

A Profa. Gersy recorda que essa prática também aconteceu na Escola Expedicionário João Moreira, conforme Fotografia 22, na localidade de Santa Maria. Ela e sua comadre Ilse Becker compravam cucas e ofereciam aos alunos e à comunidade que acompanhavam a missa, principalmente, no período em que a Igreja de madeira foi destruída para a construção de uma nova, de alvenaria. Nessa época (1950), o espaço da sala de aula servia, também, de altar para pregações do padre da comunidade.

Fotografia 22 – Alunos da Escola Municipal Expedicionário João Moreira e a Profa. Gersy, 1950



Fonte: Acervo pessoal da professora Maria Gersy Höher Thiesen, 2010.

De modo geral, a experiência da catequese foi uma forma de experimentação docente, bem como, figurou o contexto das práticas em classes multisseriadas nas diferentes localidades de Lomba Grande. Sobre esse aspecto a Profa. Gersy resume *lá a Gersy também era professora, [...] pau pra toda obra, inclusive [...] vacinar eu fiz [...]. Era de catequese, era de tudo, de alfabetizar [...].* A catequese incorporava-se às atribuições docentes, até porque, a lógica

operante na sociedade, caracterizava-se pela exaltação à figura do professor, em favor da vocação, da incondicional responsabilidade, que chamava pra si, em dedicar-se, de corpo e alma, à missão de preparar homens para Deus e cidadãos para a Pátria (FISCHER, 2005).

Nesse tópico, os documentos construíram aspectos da escolarização desses professores. Observa-se que tanto para os sujeitos do campo, como os da cidade, a instrução não ultrapassava o 5º ano primário, e no espaço rural a alfabetização parece ter sido o limiar para esses alunos. A Profa. Élia recorda que *a maioria não deixava passar até a 5ª, já estava esperando em casa pra trabalhar na roça.*

Observa-se ainda, que a evasão acontecia a partir do terceiro ano primário. O trabalho na agricultura e a contribuição de todos os integrantes da família no sustento da casa obrigavam os alunos a abandonarem a escola. Da mesma maneira, para aqueles que concluíam o quinto ano, não havia muitas alternativas, exceto trabalhar no campo e aguardar o casamento.

As experiências de diferentes situações vividas, afetiva e emocionalmente marcantes da vida de aluno, quando criança ou na juventude, são estruturantes da vida profissional docente, existindo uma sequência de experiências que fazem a historicidade profissional. De modo especial, as trajetórias desses professores demonstraram que a docência rompeu a lógica da grande maioria: concluir a escolarização primária e trabalhar na agricultura. Esses sujeitos permaneceram na escola, como professores, o que, também, demonstra a forma como eles valorizavam o conhecimento e essa profissão (INÁCIO, 2010).

Almeida (2001) argumenta, que mesmo com a formação primária, os professores rurais faziam parte dos “notáveis” na sociedade, ou seja, “pessoas marcadas pela distinção”, talvez por terem se apropriado de saberes que os diferenciavam nesse grupo social. Eram portadores de saberes que iam além dos conhecimentos empíricos, próprios do meio rural.

A formação para o exercício docente será desenvolvida a seguir, enfatizando como esses saberes pedagógicos se estabeleceram nos caminhos percorridos para se “construir” professor.

### 4.3 Ser professor: formação para o exercício da docência

*E sempre estudava. Eu tinha um tempinho, eu estudava, tinha um livro de admissão ao ginásio, e à noite eu estudava aquilo tudo, pra eu não esquecer. À noite não tinha luz, e era a querosene, os pais reclamavam, era difícil conseguir querosene (Telga).*

Os moradores de Lomba Grande construíram alternativas para continuarem aprendendo, o exemplo é da Profa. Telga,<sup>84</sup> que todas as noites estudava os livros de sua época de aluna, às vezes, espiava os cadernos e livros das crianças da vizinhança, para alimentar a vontade de saber, aprender e estar no meio escolar. O Ensino Supletivo e a formação a distância caracterizaram marcas de memórias compondo formações que serão desenvolvidas, especialmente neste tópico.

Nesta seção, a formação para a docência foi organizada a partir de quatro características que se destacaram na análise das memórias: a influência religiosa e vocacional na formação; os exames supletivos; o ingresso na docência e a formação em serviço.

O Profa. Paulo, como forma de continuar os estudos, ingressou no seminário. Nessa instituição havia uma disciplina rígida, além de uma rotina de estudos que os padres exigiam para o aprendizado da vocação. Ele rememora: o [...] complementar eu passei, mas admissão, eu rodei. Era muito puxado. É que, aqui, eles ensinavam uma coisa e lá, nas outras escolas, sei lá, como era abrangente ensinava as coisas que eu não tinha conhecimento, aí eu tive que repetir. Nesse relato há uma representação social distinta entre as práticas do ensino rural e urbano, “lá e aqui”. Como ele evidencia, o estudo da cidade era “mais abrangente” que aquele aprendido nas escolas municipais Humberto de Campos e Bento Gonçalves, na década de 1950, quando realizou sua formação

---

<sup>84</sup> Telga expressa que a escola sempre esteve presente em seu pensamento; mesmo que fosse necessário o auxílio na agricultura, ela encontrava formas para estudar. Uma alternativa foi o autoestudo que oferecia o Instituto Universal Brasileiro, como evidencia o Anexo. O curso de Corte e Costura, em 1958. Além, do conteúdo do curso de corte e costura que decidiu fazer, como alternativa para complementação econômica, ela recorda que havia uma parte complementar que incluía disciplinas do estudo elementar. O Instituto Universal foi fundado em 1941, é um dos pioneiros no ensino a distância no Brasil. *Não cheguei a ganhar o diploma porque eu tinha que fazer um casaco de flanela, eu não podia comprar o pano. Ali junto tinha planilhas de português, matemática e conhecimentos gerais [...] a base que precisava para ser alguém na vida (Telga).*

primária. Assim, existiam conhecimentos e modos de apropriação que distanciavam as formas de aprender no espaço rural e na cidade.

A Profa. Élia lembrou que, com 13 anos, foi trabalhar no Colégio São José, em São Leopoldo e lá [...] *achei muito bonito o ambiente das Irmãs, e pensei em ficar freira [...] uma religiosa. Mas seria assim, trabalhar e estudar. [...] eu ia trabalhar apenas pela casa e comida.* Então, resolveu dedicar-se ao noviciado e retomar os estudos fazendo, novamente, o 5º ano. Ela recorda que [...] *as Irmãs pediram que eu repetisse por causa do exame terrível de admissão.* Élia cursou o primeiro ano do Ginásio, porém, em função da solicitação feita pelas Irmãs, de que ela fosse concluir os estudos no Bom Conselho, em Porto Alegre, acabou desistindo da vida religiosa.

Sobre esse período de sua formação, Élia concluiu que [...] *esses três anos foram, de base, por dois motivos: uma que a gente aprendeu muita coisa, de [convivência], o horário e também porque é o período da adolescência, que é a pior fase pra gente estar fora [de casa], e estar no mundo [...] estava no Colégio.* As normas e condutas de valores expressam um desejo de controle da profissão docente, papel que as escolas cristãs desempenharam muito bem, sendo destaque, também, na formação de professores (BASTOS; COLLA, 2004).

As zonas coloniais do Rio Grande do Sul foram responsáveis pela crescente procura pelos seminários, principalmente, para famílias numerosas. Os noviciados abriam-se como oportunidade para o filho do colono estudar, além de tornar-se uma oportunidade de saída do campo (DE BONI *apud* SCUSSEL, 2011). Uma das possibilidades encontradas para continuar os estudos era ingressar na vida religiosa, no seminário, como aconteceu com o Prof. Paulo; ou o noviciado, caso da Profa. Élia. Além disso, essa prática significava para as famílias rurais “[...] a maior glória [...] ter um filho padre!” (SGUISSARDI, 2011, p. 35).

Alguns professores buscaram formas alternativas para continuação dos estudos. O Ensino Supletivo, no final da década de 1960, representou uma possibilidade para que muitos concluíssem o Ginásio. Além disso, para os professores, em quadro de carreira, a conclusão do Ginásio representava ascensão profissional, revestida em aumento de salário. A referência ao Supletivo foi a Escola Olímpio Flores, em São Leopoldo, como recorda a Profa. Lúcia: *Eu fiz o Supletivo na Scharlau.* A Profa. Élia também se utilizou dessa modalidade de ensino para realizar a conclusão do Ginásio, como rememorou:

*Agora, a prefeitura exige a faculdade, mais estudos. Naquele tempo também, eu não podia ficar naquela de 5º Ano. E 1ª, 2ª série ginásial. Naquele tempo já entrou até a 8ª e [...] eu fiz, não sei se vocês chegaram a conhecer, o Artigo 99. [...] trabalhava na roça, dava aula, atendia à casa e estudava lá fora [referindo-se à cidade], o livro estava sempre junto. Fiz lá no Olímpio Flores, na Scharlau. [...] é um colégio do Estado.*

Telga realizou exame supletivo. Ela lembrou que prestou o “exame de madureza”, em Canoas, no Colégio São José, conforme (ANEXO BA), porém, frequentou as aulas no Colégio Sinodal Tiradentes de Campo Bom. Concluiu ela: *[...] Ginásio fiz o artigo 99,<sup>85</sup> à noite, em um ano. Foi uma das inovações muito boa, fiz em 1967.* A Fotografia 23, abaixo, registra esse momento da sua escolarização.

Fotografia 23 – Formatura do Ginásio, em 1967, Profa. Telga



Fonte: Acervo pessoal da professora Telga Bohrer (2010).

A Fotografia 23 registra a vitória de um sonho realizado. Nessa época, a professora exercia a docência no bairro Barrinha, de Campo Bom, nas imediações de Lomba Grande.

---

<sup>85</sup> O art. 99, aspecto legal da Lei n. 4.024/61, representou a possibilidade de conclusão do curso ginásial mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar. Esta modalidade era permitida aos maiores de dezesseis anos; da mesma forma, o curso Colegial também poderia ser obtido para os maiores de dezenove anos. No Boletim de conclusão do Ginásio (1967), este curso também ficou conhecido como “John Kennedy” (ANEXO).

Além das professoras citadas acima, ainda realizaram exames supletivos, para a conclusão do Ginásio, os professores: Sérgio e Paulo e Márcia.

De modo geral, as memórias sobre esse período de formação evidenciaram rotina intensa de trabalho, e postularam uma tática instituída para driblar as inúmeras demandas que, paralelamente, cumpriam-se: a escola, a roça, a família e o estudo. Observa-se que, mesmo à margem do urbano, estratégias foram construídas pelos sujeitos do espaço rural, no sentido de apropriarem-se da cultura letrada e científica da cidade.

A estratégia é aqui entendida como uma forma de conduzir e orientar as ações dos professores rurais, principalmente, a partir da visão urbana da cidade. Dessa forma, na sua ação prática, estabelece táticas em um jogo de forças, que se produz na ausência de um poder. No entanto, a tática existe apenas na relação entre os sujeitos, pois “a ordem efetiva das coisas é justamente aquilo que as táticas [...] desviam para fins próprios [...]”. Desse modo, esses professores utilizaram os meios existentes e os construídos pelo governo municipal, para que se qualificassem profissionalmente (CERTEAU, 2011, p. 88).

Até a década de 1970, a estrutura do ensino – de certo modo – contribuía para um afinamento da escola pública; raros eram os sujeitos que, do meio rural, aventuravam-se à continuidade dos estudos. O Ensino Primário se organizava em primário e ginásial, em média de sete anos; Colegial do Ensino Médio de três anos e o Ensino Superior de duração variável. Este poderia ser cursado após o Vestibular e a conclusão do Ensino Médio. Havia uma prova de admissão para o ginásio, dividida em ramos de saber: Comercial, Industrial, Agrícola, Normal e outros (SCUSSEL, 2011).

Os caminhos percorridos pelos professores que representaram o conjunto dessas memórias manifestaram algumas peculiaridades em seu processo de formação. Muito mais que o desejo, como expressa a Profa. Telga, a necessidade de apropriação de um conhecimento científico específico da profissão levou alguns professores a buscarem a formação institucionalizada como o curso Normal. *Em 1969, fui pra Sapiranga me aprimorar* (Telga). Em 1972, ela recebeu o diploma de Professor Primário pela Escola Normal “Coronel Genuíno Sampaio”, conhecido como Escola Estadual de 2º Grau de Sapiranga. Atualmente, chama-se Instituto Estadual de Educação de Sapiranga (ANEXO).



A professora Arlete seguiu sua formação. Após a conclusão do Ginásio e a formatura, cursou o Normal no Colégio São José, na cidade de São Leopoldo. A Fotografia 24 mostra o momento de sua formatura no Normal, na ocasião em que recebe o diploma das mãos da Irmã Nazaré (diretora da instituição naquela ocasião).

Fotografia 24 – Formatura do Curso Normal, Colégio São José, São Leopoldo, em 1960



Fonte: Acervo pessoal da Profa. Arlete Timm (2010).

A Profa. Arlete registra uma forma interessante quanto ao ingresso na docência pública estadual. Ela recorda que, nos anos 1960, era prática as professoras concluírem o Normal, encaminharem o diploma à Delegacia de Ensino (DE) e aguardarem nomeação, para assumirem como docentes estaduais. Ela se formou em 1960, como destaca a Fotografia 24 e, em 1961 já estava trabalhando como professora estadual, pois *[...] a gente ia na DE [...] em São Leopoldo e levava o seu diploma, com o histórico escolar [...] e ia sendo chamada aos poucos.*

Em 1963, Profa. Arlete começou a Faculdade, sendo uma das primeiras a ter Ensino Superior, em Lomba Grande; em 1966, formou-se em Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Cristo Rei, de São Leopoldo.

Outro aspecto marcante na trajetória dessa professora,<sup>86</sup> refere-se ao curso Ginásial e de 2º Grau em Lomba Grande. A comunidade organizou uma comissão pró-ginásio, da qual era representante, no intuito de conseguir instituir, mesmo que de forma comunitária, esse curso em 1970. Ela recordou: *[...] de 1970 a 1976 eu fui Diretora do Ginásio Comunitário de Lomba Grande. As aulas aconteciam no salão da comunidade católica, e os professores eram pagos pelos pais, com reconhecimento e validação da DE, no município de São Leopoldo. Em 1977, o Ginásio foi incorporado ao Grupo Escolar Madre Benícia, que recebeu diferente nomenclatura, respeitando as transformações efetivadas pelas Leis e pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 5.692/71, estruturado em Ensino de 1º e 2º Graus.*

*Eu já tinha Ensino Superior e acredito que fui motivo de incentivo pra minhas colegas. A diretora do Madre disse: Mas Arlete eu também vou estudar. Então a Cléris, foi estudar e depois se graduou. E seguiram também as outras. Saíam do Normal e diziam – eu vou seguir a D. Arlete. Que bom [...] (Arlete).*

A maioria das professoras em Lomba Grande não tinha o curso Normal e, muito menos, o Ensino Superior. A Profa. Arlete destacou-se nesse grupo de professores, o que fez com que ela adquirisse respeito frente ao movimento pelo ensino na área rural, principalmente, na década de 1970. O reconhecimento da formação instituída, entrelaçada a uma prática honesta e de profunda dedicação à comunidade, motivou seus colegas, ex-alunos a seguirem o caminho da docência. Nessa investigação, ela singulariza-se como a professora que realizou formação superior, numa época em que as professoras rurais, e as mulheres tinham geralmente o curso Normal.

A Profa. Eloísa também representa a formação construída pela passagem no curso de Magistério, no Colégio Santa Catarina, de Novo Hamburgo, na década de 1990 e a conclusão do curso de Pedagogia na Unisinos, em 2010. Porém, ela representa outro momento da formação docente no País; as

---

<sup>86</sup> De 1965 a 1985, a Profa. Arlete foi professora/gestora da Escola Estadual Madre Benícia; após aposentar-se, na década de 1990, prestou concurso público para o magistério municipal. O ginásio foi organizado por uma associação comunitária de pais, que pagavam mensalmente os professores. A 1ª aula do Ginásio aconteceu em 24 de junho de 1970. No início de 1977, uma nova comissão foi instituída com o propósito de o estado “encampar” o Ginásio. Em março daquele ano, todos os alunos passaram a fazer parte do Madre Benícia, e a Profa. Arlete ocupava a vice-direção da instituição (Arlete).

transformações do contexto educacional, na década de 1990, refletiram-se na construção dessa nova postura.

Sobre esse novo momento formativo, da década de 1990, rememora o Prof. Paulo: *depois, o concurso entrou em 1988 [se exigiu estudo]. Naquele tempo não se falava em Magistério, ninguém tinha Magistério. Aí quando entrou o concurso, aí apertou.* O Concurso Público democratizou as formas de ingresso na carreira municipal; os contratos emergenciais, que posteriormente transformavam-se em contratos efetivos, e incorporações dos funcionários como servidores públicos, não eram mais uma prática comum. O contexto das políticas públicas exigia uma formação específica e a seleção mediante concurso.

Quanto à forma de ingresso no Magistério municipal é possível organizar os professores a partir de três evidências: os que fizeram um exame para comprovar a escolaridade; os que fizeram concurso público e os que ingressaram através de contratos de trabalho.

A maioria dos professores ingressava como auxiliar, a partir de um contrato, suprimindo a existência de vaga, submetendo-se a uma prova de conhecimentos gerais, que atestava a escolaridade do 5º ano primário.

A Profa. Gersy recorda: *fiz um examezinho de suficiência e já comecei como professora municipal.* Em 1940, ela iniciou como auxiliar do 1º e do 2º ano, nas Aulas Reunidas Municipais e Estaduais de Lomba Grande. Ela recorda que, em 1942, foi efetivada<sup>87</sup> como professora do primeiro Jardim da Infância desse bairro.

A Profa. Lúcia<sup>88</sup> também realizou uma prova e começou como auxiliar da turma multisseriada da Escola Municipal Bento Gonçalves. Ela rememora:

---

<sup>87</sup> Conforme Decreto n. 16/24 e), 1942, de ingresso no Magistério municipal; o Decreto n. 51/69 de aposentadoria. A Profa. Gersy iniciou sua trajetória docente no Grupo Escolar de Lomba Grande (1940), em regime de contrato de trabalho, como auxiliar do 1º ano e, em 1942, [...] *fui parar no Jardim da Infância Dr. Getúlio Vargas, era no mesmo edifício, só numa sala. Tinha quatro mesinhas larguinhas e, em cada, seis cadeirinhas, ali eu era a grande senhora* (Gersy).

<sup>88</sup> Na pesquisa realizada nos decretos não foi localizado o decreto de nomeação da Profa. Lúcia Plentz como concursada. No entanto, a Profa. Élia recorda que, mesmo Lúcia não tendo sido aprovada no concurso público, foi contratada como professora, considerando a dificuldade para se encontrar professor no Taimbé. Alguns professores iniciaram com contratos de trabalho e, na década de 1980, foram enquadrados como servidores públicos. Observa-se o Decreto de aposentadoria n. 105/81: “Aposenta professora municipal de quadro” – Lúcia Plentz, a partir de 16 de setembro de 1981. De acordo com a entrevista, ela iniciou em 4 de maio de 1955. “[...] *quem entrava era auxiliar. Tinha muitos alunos e ela [professora regente da Bento Gonçalves]*

*Ele [Parahim] me dava um papel avulso. Conhece a Lenira B. Grin e a Iracema? Elas que me ajudaram a fazer. A Iracema Grin tava junto com o Dr. Parahim Pinheiro Machado Lustosa. Eles foram os meus primeiros [orientadores], mas esse Doutor era uma pessoa, olha, tão compreensiva... (Lúcia).*

As formas de ingresso na docência tiveram a marca de uma personalidade política local, o vereador Mário Pereira,<sup>89</sup> como recordou a Profa. Gersy, [...] *naquela época tinha um vereador que lutava pelas coisas de Lomba Grande, [...] que igual não tem mais [...].* Porém, o exame era uma forma de institucionalizar o ingresso na carreira, frente às indicações de professores que surgiam para suprir as vagas existentes.

Hélia<sup>90</sup> iniciou como professora contratada e, em seguida, prestou concurso público; aprovada, foi lotada na EMEF Humberto de Campos. A escola funcionava na residência do senhor Jacó Thiesen: [...] *ficava a semana, parava em casa de família [...]. Primeiro na casa do falecido Jacó [...], depois [...] eu fui parar na casa do Adolfo Ströttmann.* Recordando lembrou que, *no início da minha trajetória na São Jacó, daqui pra lá, tinha uma época que eu abria 13 cancelas, mas aprendi tão bem a abrir as cancelas, que nem descia do cavalo [...]. Isso é uma coisa lá do início da minha vida no magistério.* Ela ainda rememora sobre esse período:

*Eu vim pra casa e fui me aperfeiçoando, de repente, surgiu essa vaga, e eu consegui um contrato pra um ano, porque eu era de menor, eu trabalhei com dezesseis anos, dezesseis e meio. Fim do ano, fim de 1952, eu fiz concurso pro Magistério, pra professor de ensino de Novo Hamburgo. Entre quinze candidatas eu fui aprovada em segundo lugar.*

Sobre os concursos públicos, geralmente, era constituída uma comissão que contava com um representante da secretaria geral da prefeitura, um representante da câmara de vereadores, o orientador de ensino e um auxiliar.

---

*explicou como era auxiliar [...] foi em dia quatro de maio de 1955 e [...] foi comigo lá na Orientação” (Lúcia).*

<sup>89</sup> Mario Pereira nasceu em 23/12/1902, em São Sebastião do Caí, e faleceu na década de 1960. Em 1964, a Lei Municipal n. 11/64 denomina a praça de Lomba Grande, 3º Distrito de Novo Hamburgo, de Vereador Mario Pereira.

<sup>90</sup> A Profa. Hélia Köetz desenvolveu sua trajetória nas EMEFs Humberto de Campos e Rui Barbosa. Decreto sem número, de 26 de março de 1953, nomeia a Profa. estagiária Hélia Gomes Pereira. E outro Decreto sem número promove uma professora à 2ª entrância, em 3 de novembro de 1958.

Outra professora que também ingressou através de contrato e, após, realizou concurso público, foi a Élia Thiesen. Ela recorda que, depois do casamento, trabalhou na agricultura e *logo eu comecei a me movimentar pra ser professora. Continuava essa ideia na cabeça, por isso que eu digo assim: não consegue as coisas quem não quer. Comecei a trabalhar em agosto, em março tinha concurso em Novo Hamburgo.*

A Profa. Élia afirma que no dia do concurso,

*eu me apavorei. [...] o Dr. Walter Merina [Delgado], [...] esse que fez a prova comigo, nos entramos assim, mais ou menos umas 180 gurias, normalistas, [...] tinha pronta [formada], de 1º, de 2º normal e de 3º e tinha acho que umas três de Lomba Grande, só com 5ª série, a Lúcia Plentz, eu e a Elani, ela tava só num dos dias. Só que era assim: era segunda, terça, quarta e no sábado, que tinha a prova oral. De manhã fazia o escrito e de tarde fazia o oral. No outro dia já via, se não passou no escrito não precisa vir mais. [...] e a última prova era sexta-feira e tinha que escolher uma aula e apresentar pra eles.*

O concurso se realizou no antigo prédio da Prefeitura, hoje, desativado, próximo a atual Câmara de Vereadores. As provas eram teóricas e práticas, as provas teóricas, aplicadas em dias diferentes, eram classificatórias. O último teste era o prático e, geralmente, acontecia na sexta-feira ou no sábado. A professora lembrou que eram mais de 180 normalistas, e que a prova de pedagogia foi a mais difícil. Porém, ao responder às questões (em folhas avulsas de papel almaço); preferiu copiar todas as questões e respondê-las calmamente, pensou que pudessem apagá-las do quadro.

Ela rememora que, para responder a todas as provas: Português, Matemática, Geografia e Pedagogia, usou memórias do seu tempo de escola (relacionando teoria e prática). *A pedagogia que era o pior, [...] eu tinha lido mais ou menos [o livro de pedagogia]. Mas, eu tinha a base, eu já ficava. A Irmã, lá no Colégio, tinha que sair e ela pedia pra eu ficar, eu adorava ensinar.* Quanto à aula prática do concurso ela enfatiza:

*Escolhi 2º ano português, fui na minha prima, ela era formada, pedi para ela programar uma aula por escrito [...] que preenchesse o tempo. Colei aquilo, e tinha que saber a aula toda de cor. [...] Lembro que tinha um livrinho e eu copieei a história, interpretação, e daí, parti para os exercícios. Como eles deixaram fazer, vi que eu não tinha rodado.*

A professora classificou-se em 34º lugar, porém, com dificuldade para lotar docente na localidade, em 1959 ela foi nomeada para a Escola Humberto de Campos.<sup>91</sup> Elas recordam que contaram com o apoio do vereador Mário Pereira, para que os ajustes políticos acontecessem.

Outra prática de ingresso era o contrato de trabalho, compreendendo um quadro funcional paralelo aos servidores públicos municipais. No entanto, na década de 1980, os professores passaram a integrar o quadro de servidores efetivos, em função da reestruturação do município quanto ao serviço público de carreira.

A Profa. Márcia foi indicada pelo seu pai e iniciou sua trajetória docente através de um contrato de trabalho; em 1974, como auxiliar no 1º e 2º ano. Ela recorda que era uma característica comum dos professores iniciarem como auxiliar em classes de alfabetização, confirmando o mito que circula no senso comum de que “aprendendo a alfabetizar, aprende-se a ensinar em qualquer série”. Apenas em 1976, é feito o registro funcional em carteira de trabalho dessa professora, como recorda.

*Em 1976, a D. Eni Cecília Becker chegou aqui e disse pra mim – dia 11 de agosto, eu nem tinha a carteira de serviço ainda. – Ela disse assim pra mim: Márcia eu vim te buscar. O Gentil Soares Companhoni era o Secretário de Educação de Novo Hamburgo, naquela época e o Joaquim Luft era o Diretor de Educação, eles mandaram te chamar pra assinar a tua carteira.*

O Prof. Paulo também ingressou como professor através de um contrato de trabalho e como auxiliar. No entanto, ele precisou realizar um exame de suficiência para atestar o comprovante de escolaridade. Ele rememora: [...] *não cheguei a concluir o último ano [Ginásio] porque me afastei [Seminário]. E aí eu*

---

<sup>91</sup> A Profa. Élia Maria Thiesen desenvolveu toda sua trajetória docente na EMEF Humberto de Campos. Nomeada pelo Decreto sem número, de 9 de setembro de 1959, como professora municipal, padrão 2, de classe inicial de carreira. O Decreto n. 59/61 declara efetiva a Profa. Élia Maria Thiesen, a contar de 2 de agosto de 1961. Há um detalhe diferente em algumas portarias, a partir de 1975; com a aposentadoria da Profa. Municipal Glacy Zirbes, de 2 de abril de 1975, apresenta-se um texto padrão a todas as professoras que se aposentavam como iniciativa do prefeito municipal Miguel Schmitz e do Secretário Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social, João Carlos Schmitz. No Decreto n. 81/83, que aposentaa Profa. Élia Maria Thiesen, a partir de 26 de abril de 1983, consta “[...] agradecendo-lhe, na oportunidade, o zelo, a dedicação, o carinho e o entusiasmo com que cumpriu o altruístico dever de ministrar ensinamentos às nossas crianças, dentro do elevado espírito patriótico e cristão [...]”, há semelhanças nos textos de 1975 e 1983, que homenageia professores aposentados.

*assumi aqui como professor só no peito, quer dizer, a minha irmã que apontou lá e eu fiz um teste de conhecimentos teóricos de tudo.* Ele considerou fácil o exame e alcançou um excelente desempenho, havia retornado do Seminário e, como ele mesmo afirmou, [...] *naquele tempo eu tava por cima, eu sabia tudo.*

Além disso, destaca-se a prática de indicação, *“a minha irmã apontou lá”*, pois ele foi indicado pela sua irmã para trabalhar na EMEF Bento Gonçalves como auxiliar, nas turmas de 1º ao 5º ano. A indicação docente caracterizou-se como uma forma construída, nesse lugar, para solucionar as dificuldades, principalmente, educativas de lotação de professores concursados.

A Profa. Telga<sup>92</sup> trabalhou um ano como professora em Novo Hamburgo. Ela também ingressou através de um contrato de trabalho, mas esse contrato estava relacionado ao movimento de expansão do Ensino Primário de 1960. Rememorando esse período, lembrou que estava trabalhando na roça, numa estrada, fazendo um caminho. *E veio meu irmão e disse que tinha uma notícia boa pra mim. [...] A D. Gersy tinha dito que tinha uma chance para eu começar a lecionar, que eu era pra falar com ela.* A Profa. Telga foi contemplada pela abertura de novas escolas, a partir do movimento da década de 1960, conhecido como escolas “brizoletas”.<sup>93</sup> Ela então se informou na prefeitura sobre o que era necessário para ser professora. Havia duas concorrentes com ela. Após realizar o teste, foi a melhor colocada como recordou: *quem tivesse a nota melhor estaria com a turma. Fiquei com a nota melhor e já vim com os livros de chamada, ponto da escolinha e, no dia seguinte, já me dirigi à escola.*

---

<sup>92</sup> Essa professora possui um acervo pessoal interessante. Há pastas com documentos, fotografias e memórias da cultura escolar. O Termo de Contrato de Locação de Serviços, entre a Prefeitura e a Profa. Telga Bohrer, fotografado no momento da entrevista, registra o valor atribuído por ela aos documentos. Da mesma forma, preserva recortes do Diário Oficial do Estado, da ocasião de sua lotação como professora estadual. A trajetória na rede estadual registra-se na Escola Rural de Lomba Grande, atualmente desativada. Os documentos da Escola Rural localizam-se no arquivo passivo do Instituto de Estadual de Educação Madre Benícia.

<sup>93</sup> Entre 1959 a 1963, o governo desenvolveu o projeto “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. Tal projeto resultou em significativa expansão quantitativa do sistema de ensino público do estado. Construíram-se prédios escolares – que ficaram conhecidos como brizoletas ou escolinhas do Brizola –, contrataram-se professores e um significativo número de novos alunos foram matriculados. O programa governamental tinha como metas escolarizar toda a população com idade entre 7 e 14 anos e erradicar o analfabetismo. Mais detalhes sobre o assunto ver Quadros (2003).

Quanto aos decretos, às portarias de lotação e a aposentadoria do Prof. Sérgio e da Profa. Arlete, não foram localizados nos arquivos consultados. Contudo, a forma de ingresso do Prof. Sérgio<sup>94</sup> foi realizada através de contrato de trabalho e posterior incorporação como servidor público municipal.

Quanto às portarias da Profa. Arlete, de acordo com a Lei Municipal n. 333/2000 e 335/2000, estão localizadas em outro setor administrativo do Departamento de Leis e Decretos Municipais.

O aspecto que destacamos nas memórias, sobre as formas de ingresso, foi a indicação para o cargo por outro professor, que já se encontrava no exercício da docência. Porém, observa-se que o candidato à vaga de professor realizava provas e exames, talvez como uma forma de institucionalizar a indicação. Observamos-se ainda que o início na carreira, para alguns dos entrevistados, aconteceu como auxiliar de um professor mais experiente. Além disso, tanto a Profa. Gersy quanto a Márcia começaram a trabalhar auxiliando seus pais.

Como professores da rede municipal, os sujeitos desta pesquisa recordaram que usufruíam da prática de formação em serviço. No período de 1970-2000, foram inúmeras as iniciativas que marcaram e significaram o grau de importância que a administração dedicou à formação continuada. Além de valorizar os funcionários que concluíssem o Ginásio, mediante o Ensino Supletivo, contemplado pelo art. 99 da LDBEN n. 4.024/61, a mantenedora, em diferentes gestões e como proposta dos muitos Secretários de Educação, construiu práticas de formação que atendessem e qualificassem o quadro docente.

Nesse sentido, parcerias entre o Poder Público e a Feevale, ou Instituição Evangélica, registraram estratégias construídas pelo governo municipal, para que os professores estudassem. Uma proposta, que atendia diretamente aos professores rurais e refletia também nos vencimentos mensais, foi a realização de um curso específico de equivalência de 2º Grau, para professores leigos<sup>95</sup> e que tivessem concluído o Ginásio.

---

<sup>94</sup> Não foi localizado o Decreto de Nomeação, bem como de aposentadoria; portanto, esse professor aposentou-se pelo sistema de portarias. Como ele mesmo recorda: *Tinha uma questão contra a prefeitura, eu já tinha trabalhado uns onze meses. O Sr. Parahim sugeriu pra mim que eu retirasse o processo contra a prefeitura que ele ia dar aula pra mim aqui no Morro dos Bois. Ele era Secretário de Educação naquela época. Aí foi quando eu comecei em 3 de agosto de 1960 (Sérgio).*

<sup>95</sup> A Lei Complementar n. 89/87, que institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, regido pela CLT, indica a existência de professores leigos sem habilitação específica e de leigos com habilitação de primeiro ciclo.



Os professores Paulo, Sérgio, Márcia e Élia realizaram esse curso, como rememora Élia: [...] *organizaram [prefeitura] um curso na Feevale pra todos os sábados de manhã. Juntaram todas as matérias que precisavam, reduziram mais e seria equivalente ao 2º Grau e todo professor tinha que ter*, estruturado para aqueles que estavam no exercício da docência sem formação específica.

Além desse curso, outras parcerias foram firmadas com as mesmas instituições. Na década de 1980, muitos professores municipais fizeram estudos adicionais; o grupo docente pôde optar para algumas modalidades de cursos, como Educação Infantil, entre outros. A Profa. Márcia realizou formação em alfabetização, como lembra:

*Em 1989, quando eu fiz aquele curso dos estudos adicionais, nós íamos com aquele senhor que trazia as crianças que estudavam na Cooperativa, que agora é o CEA [Centro de Educação Ambiental Ernest Sarlet] [...] Claudino [...] nós íamos junto com eles pra Lomba Grande e dali nós íamos de ônibus pra Novo Hamburgo. Quando terminava cedo horário de verão nos ia [sic] a pé, senão o Daniel ia buscar nós. [...] Era um tipo de Magistério de um ano, pra quem não tinha [...] deram estes cursos de um ano. [...] nós fizemos estágio [...] quando eles chegaram aqui e viram o que nós percorríamos todos os dias, eles disseram [...] só pelo sacrifício que vocês faziam, já mereciam [passar].*

Esse curso de estudos adicionais,<sup>96</sup> realizado pela Profa. Márcia acontecia no antigo prédio da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (Semec), durante um ano. Todas as noites ela dirigia-se até o centro da cidade para estudar, recorda que foi muito bem no estágio, pois tinha anos de experiência docente.

A formação em serviço era uma prática institucionalizada, principalmente, para os professores que não tinham formação pedagógica específica, no caso os professores *leigos* e de habilitação de *1º ciclo*. Como estratégia do governo municipal para uma “atualização permanente”, oferecia cursos no período de férias escolares, como recorda Élia: [...] *a gente fazia muitos cursos, às vezes nas férias, às vezes uma semana, isso seguido a gente ficava uma semana estudando.*

O curso de férias para o Magistério municipal recebeu nomenclaturas diferentes ao longo do tempo. A investigação em arquivos da prefeitura municipal permitiu localizar alguns decretos e leis que regularam essa prática. O

---

<sup>96</sup> Os cursos adicionais deveriam ter carga horária mínima de 720 horas e os cursos de especialização, 220 horas.

Decreto n. 35/61 parece ser o primeiro documento que instituiu oficialmente os cursos de férias. Enquanto o Decreto n. 29/64 institui o curso obrigatório de férias, no período de 15 a 17 de julho de 1964, sob a responsabilidade do Departamento de Educação e Ensino. Já o Decreto n. 40/65 institui o “Curso Intensivo de Orientação e Revisão Didática” para o Magistério municipal, realizado no período de 12 a 24 de julho de 1965. O curso recebeu nomenclatura diferenciada, bem como esse documento é complementado com uma circular em anexo, assinada pela Diretora do Departamento de Educação e Ensino. Destacam-se as seguintes expressões “[...] o magistério municipal tem se distinguido pelo seu zelo e devotamento à educação primária”. Este curso não era obrigatório para as professoras efetivas, mas uma exigência para as professoras contratadas, pois “no que diz respeito às professoras contratadas [...], do seu aproveitamento dependerá a renovação do contrato no próximo ano”. Esse último decreto atendia ao que expressava o Decreto n. 76/66, cuja organização do curso de férias recaia sobre a responsabilidade da Dimep (Divisão de Municipalização do Ensino Primário). Além dos cursos, as memórias registram que havia reuniões e encontros de formação de professores municipais. A Fotografia 25 registra um desses momentos, provavelmente em 1953, no Colégio São Luiz de Novo Hamburgo.

Fotografia 25 – Reunião de professores da RMENH, aproximadamente em 1953, Colégio São Luiz



Fonte: Acervo pessoal da Profa. Élia Köetz (2010).

Na Fotografia 25, entre as autoridades presentes, destacam-se os professores: Kurt Walzer – de terno branco – Maria do Carmo Schaab, ao lado do professor Kurt; a de saia preta – **Hélia Gomes Pereira (Köetz)**; ao seu lado direito a Gertrude Dulling, atrás Iracema Brandi Grin – com a bolsa preta – a professora Maria Hilda Scherer, ao seu lado com saia xadrez Olga Barth (irmã da professora Maria Hilda) e Adyr Paz Pereira. A terceira, na vertical, a partir do Prof. Kurt, encontra-se – vestido preto – **Maria Gersy Höher Thiesen**. Ainda integram a fotografia, Elcy Petry, Etel Borgatto, Alzéia Schmidt, Dalila Sperb, Carmem Möheleck, Elani, Eni Becker, entre outras.

Sobre esses momentos de formação, o Prof. Paulo complementa que os cursos orientavam quanto às inovações e metodologias atualizadas sobre o ensino. *Nós tínhamos [...] chamava-se, naquela época curso. [...] sete dias. E ali, eles mostravam tudo como tu lidava, com a 1ª, com prézinho, nós não tínhamos pré, nos tínhamos alunos ouvintes.* A possibilidade da troca de experiência se expressa nos saberes profissionais dos professores, e nos saberes adquiridos no início da carreira e apropriados pelas construções culturais, que são uma reativação, mas também uma “[...] transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização, direcionando o dia-a-dia do profissional e a singularidade de sua prática docente e pedagógica” (TARDIF, 2005, p. 107).

Destacamos, nesse contexto formativo, dois documentos localizados na EMEF Bento Gonçalves. Na década de 1970, um curso de Atualização Técnico-Pedagógica, realizado pelo Prof. Paulo, com 15 horas-aula, sob a coordenação de Magali Adam e João Carlos Schmitz. E o outro, na lógica das parcerias entre RMENH e Feevale, a Profa. Lúcia realizou curso de aperfeiçoamento para educadores municipais, coordenado pelo Centro de Educação Permanente (CEP), da Feevale, em 1976. No certificado do curso feito pela Profa. Lúcia, há uma unidade curricular de 20 horas dedicadas ao Ensino Rural, do total de 72 horas de formação. A realização dos cursos de aperfeiçoamento indicava a possibilidade de uma promoção na carreira docente, conforme plano de carreira da década de 1970.

As escolas municipais, já de longa data, realizavam momentos de estudos, reuniões, encontros e proporcionavam espaços para relatos de experiência e apropriação do conhecimento. A Fotografia 26, abaixo, registra um desses momentos, em que as professoras: Elisa, Márcia Scherer e Arlete Timm analisavam e reformulavam o Projeto Pedagógico da EMEF Tiradentes, em 1999.

Fotografia 26 – Reunião de professores da EMEF Tiradentes, direção e professores, em 1999



Fonte: Arquivo institucional da EMEF Tiradentes (2010).

Destacamos ainda, na Fotografia 26, que ao longo do tempo se consolidou na escola um lugar específico para a formação continuada. As reuniões organizadas pela mantenedora, os cursos e/ou parcerias passaram a figurar como uma dentre as muitas possibilidades que se constituíram como prática formativa.<sup>97</sup>

Nesta seção o objetivo foi reconstruir uma forma de interpretar e compreender o processo de escolarização e formação dos professores do espaço rural. As memórias revelaram encontros promovidos entre um saber de prática apropriado no curso das trajetórias e o percurso tecido na construção de um conhecimento científico institucionalizado para o exercício da docência.

---

<sup>97</sup> Até a década de 1990, o regime de trabalho geralmente era de 22 horas semanais. Os cursos e as formações aconteciam durante a noite e/ou em sábados. A partir de 2000, os professores passaram ao regime de trabalho de 20 horas semanais. Respeitando a legislação federal quanto às políticas públicas, paulatinamente, os professores passaram a perceber 20% da carga horária da sua jornada de trabalho para formação. Atualmente, além da programação elaborada pela assessoria pedagógica da SMED, das parcerias institucionais, mensalmente acontecem reuniões pedagógico-administrativas, como forma de intensificar o estudo sobre a educação como um todo.

No próximo tópico, destacam-se as memórias de práticas pedagógicas, aspecto que desvela os sentidos atribuídos pelos professores, no momento da construção da sua ação docente.

#### **4.4 As práticas docentes em classes multisseriadas**

*A gente dando aula aprende também.*  
(SERGIO, 2010).

Uma experiência individual de vida carrega em si uma experiência coletiva de marcos da História, no próprio tempo de vida em que se passam (HOBBSAWM, 1998). Até aqui, buscamos construir argumentos que se entrecruzaram no tempo e, portanto, caracterizaram as marcas da prática docente em classes multisseriadas. A percepção social de cada sujeito produziu estratégias e práticas escolares que se relacionaram às formas de pensar, de aprender e ensinar, que perpassaram a trajetória de cada sujeito da pesquisa.

Nesse sentido, o objetivo desta seção é compreender como os usos, os costumes, a tradição, bem como as representações sobre a profissão docente contribuíram no processo de invenção/reinvenção de uma prática para a realidade multisseriada.

Na tentativa de elaborar uma representação social que caracterizasse essa prática pedagógica, as memórias foram organizadas seguindo três perspectivas de reconstrução do cotidiano docente: o planejamento das aulas, a metodologia de trabalho e a apropriação do ofício docente.

As práticas foram organizadas no trabalho e na perspectiva do tempo social, possibilitando, a partir da forma como os professores perceberam sua prática e a narraram durante as entrevistas, conhecer um pouco do cotidiano de uma aula em classe multisseriada.

Um aspecto marcante nas narrativas desses professores foi o relato da necessidade do planejamento das aulas, para que fosse possível atender aos objetivos de cada série.

É o planejamento que ajuda a constituir o professor e a organizar o “[...] espaço com outros sistemas de idéias sobre habilidades internas das crianças – as regras” (POPKEWITZ, 2001, p. 93). É pelo planejamento que são postas em funcionamento as regras que normalizam a cultura escolar. Os planos de aula são

tecnologias pedagógicas de normalização é por intermédio deles que o professor organiza o que quer fazer para alcançar os objetivos. Com eles estabelece seqüências de instrução, conduz objetivo e acrescenta esquemas de avaliação.

A Profa. Élia recorda que a sua preparação de aula sempre demandou muito tempo, [...] *era com velinha de espermacete<sup>98</sup>, fazia de noite. Era uma das coisas muito necessárias. Trabalhar com cinco turmas tinha que ter planejamento [ênfase].* A preparação de aula dividia espaço com os afazeres da casa, as responsabilidades próprias de mãe, de mulher, além de destinar um tempo para auxiliar o esposo na agricultura. Quanto ao planejamento ainda, ela resumiu [...] *se tem quatro horas, tem que ter mais quatro horas pra planejar, tirava às vezes o dia de chuva para preparar adiantado.*

*Sempre fui de me dedicar totalmente pra escola. Naquele horário, e quando eu dei de manhã e de tarde, pra conseguir, eu chegava a trabalhar doze horas, mais quatro de planejamento e direção. Eu também tinha as coisas de direção pra fazer, ficava duas horas depois da aula, das 17h às 19h [...] na escola, daí vinha pra casa, tomava um chimarrão e tinha que fazer janta e depois que estava tudo pronto ia para minha mesa planejar.*

De modo geral, as memórias da Profa. Élia evidenciaram uma maneira elaborada para sintetizar os conteúdos e, assim, como poderia desenvolvê-los em cada série, construindo um mapa mensal, que, pelo seu esforço de síntese, permitia chegar a uma folha de então papel almaço. Nessa folha, a partir do programa mensal para suas aulas, ela desdobrava em ações semanais, bem como as atividades diárias. Ela lembra que conseguia estruturar em apenas uma folha tudo que era necessário para cada série:

*Eu tinha um método. Não guardei o jeito que eu fazia, mas eu chegava numa folha assim [mostra com as mãos] e eu colocava, tamanho papel almaço, a princípio pro mês todo para as cinco séries. Então, partia depois pra fazer o dia a dia. Dali partia por semana, fazia mais quatro folhas por mês, por semana. Precisa muito tempo fora da escola e ainda tinha o diário, aquele que era normal fazer. Uma vez me chamaram pra mostrar isso aí lá no Colégio Santa Catarina, pra gente de*

---

<sup>98</sup> Espermacete (do latim *sperma*, esperma ou semente, e *cetus*, baleia), também designado por cetina ou cetila, é uma substância cerosa de cor clara produzida pelos cachalotes (*Physeter macrocephalus*) num órgão, denominado “órgão do espermacete” ou “melão”, localizado na cabeça, à frente do espiráculo. O espermacete está presente na matéria gorda (óleos de baleia) de outros cetáceos. Utilizado em lamparinas, velas e candieiros, na época em que não havia energia elétrica.

*outros municípios. [...] Eu sei que aplaudiram bastante. Mas teve uns dois ou três que disseram, assim, é tão bacana o teu plano, não tem nada de errado, mas nós não podemos aplicar, nós ganhamos muito pouco. A prefeitura pagava meio salário-mínimo e o resto tu tinha que cavoucar na roça, pra tirar o dinheiro; um disse: nós não podemos tirar assim, horário pra fazer isso fora de aula. Novo Hamburgo, neste ponto sempre foi bem pago (Élia).*

O relato da Profa. Élia expressou que esse jeito de fazer lhe rendeu muitos elogios dos orientadores e da supervisão pedagógica da Semec, além disso, ela foi convidada, no final da década de 1970, por esses supervisores, para apresentar um relato sobre sua prática em classe multisseriada. Ela afirmou que não havia tantos recursos pedagógicos, como existem hoje, portanto, preparar muitas atividades e que ocupassem os alunos o tempo da aula era indispensável para o bom andamento do seu trabalho.

A prática construída pela Profa. Élia, para elaboração e organização do que era necessário desenvolver com os alunos das cinco séries, rendeu destaque à sua prática, sendo convidada a apresentar, em reunião de estudos, para outros professores. A partir dos objetivos e conteúdos que eram definidos pelo Plano de Ensino Municipal, ela estruturava os conteúdos a partir de “projetos de estudo”, ou “centro de interesses” e montava um mapa conceitual dos conteúdos. Essa prática assemelha-se, também, ao Plano de Unidade, modo que parece ter figurado no cotidiano das décadas de 1970, 1980 até a implementação da LDBEN n. 9.394/96.

É importante destacar que, para um professor da área rural, principalmente, de uma Escola Isolada, no interior do bairro rural de Novo Hamburgo, com formação de primeiro ciclo, o convite para apresentar sua metodologia e demonstrar sua prática, no final da década de 1970, foi algo marcante na trajetória docente. A Profa. Élia ressalta que os professores rurais dos outros municípios, que estavam participando desse curso, elogiaram sua prática; porém, as condições de trabalho e a parca remuneração impediam que eles dispusessem tempo para tal prática, pois era preciso a complementação financeira com o trabalho na roça. Nesse aspecto, Novo Hamburgo, na década de 1970, remunerava muito bem seus professores e funcionários, devido à “pujança econômica do calçado”.

O Prof. Paulo também lembrou a importância do planejamento das aulas, [...] *pela manhã eu lecionava, à tarde eu tinha direção. À noite ou madrugada eu planejava.* Observa-se nesse relato que, além das atribuições da docência, como único professor da escola, Paulo respondia pela documentação e parte burocrática da Instituição. Dessa forma, foi professor, secretário, diretor, enfim, acabava desempenhando funções que não eram apenas as pedagógicas.

Outro professor que enfatizou a preparação das aulas foi Sérgio, como rememorou [...] *eu trabalhava manhã e tarde e fazia planejamento à noite. Naquela época, tinham mais papéis. E ficava até duas, três horas da madrugada preenchendo papel.* As memórias registraram que o planejamento, como aspecto do trabalho, demandava muito tempo, atenção e leitura para esse professor, além de precisar destinar parte deste tempo para os prazos de entrega da documentação burocrática.

Os relatos sobre a preparação das aulas possibilitaram compreender que o acúmulo de tarefas revestia-se de muitas horas de trabalho escrevendo, anotando e documentando a vida escolar dos alunos. Observa-se que os professores realizavam os registros em folhas de papel almaço, a punho e encaminhavam para a cidade os boletins mensais de desempenho dos exames, as Atas de reuniões, de cerimônias cívicas, entre outras exigências feitas pela secretaria.

É importante destacar que, mesmo não havendo tempo específico na carga horária de trabalho formal, para a preparação das aulas,<sup>99</sup> essa situação, atualmente, também é determinante para a realização profissional. O “talento” da Profa. Élia, para construir mecanismos que facilitassem o planejamento diário, revela uma “arte de fazer” própria do ofício e, especialmente, da sua singularidade docente.

Sobre os materiais utilizados para a preparação das aulas, o livro didático parece ter sido o principal instrumento metodológico e, quanto aos recursos, além do quadro verde e do giz, dá-se grande ênfase à aula expositiva. O conhecimento estava nos livros, principalmente, para os professores que tinham

---

<sup>99</sup> Em 2000, a RMENH, atendendo às políticas da legislação federal, implantou a “Hora Atividade do Professor”, de, no mínimo, 20% da carga horária total da jornada de trabalho. Esse tempo é cumprido na escola e o professor deve utilizá-lo para atendimento à comunidade, planejamento, reuniões, formações, entre outros.



apenas o 5º ano. O argumento era elaborado desde a leitura, apropriação e interpretação que o professor realizava a partir desta ferramenta. Dessa forma, as “verdades” se consolidavam nas práticas pedagógicas e propagavam-se entre a comunidade escolar.

A apropriação do modo elaborado para a preparação das aulas evidencia a influência das lembranças do seu tempo de aluno(a). Portanto, as memórias da forma como o livro didático era utilizado em sala de aula remetiam a lembrança dos questionários de pergunta e resposta propostos pelo “catecismo religioso”. Observamos também, na forma de elaboração de perguntas e respostas, a influência de uma metodologia e mentalidade de uma época, que, durante muitos anos, permaneceu na escola multisseriada, como forma adequada para ensinar e desenvolver o conhecimento.

Outro aspecto que contribuiu para que a apropriação do conhecimento, quanto à utilização do livro didático, foi a formação em serviço.

Além do livro didático, que auxiliava o professor na preparação de sua aula, os conteúdos desenvolvidos deveriam atender ao Programa Municipal do Ensino Primário (1952), bem como às Orientações Pedagógicas do Ensino (ANEXO), aspecto que possibilitou constatar uma prática recorrente até os dias atuais.

Dessa forma, a metodologia de trabalho era inventada/reinventada, a partir do planejamento pedagógico, das trocas de experiências que aconteciam nas reuniões de estudo, nos cursos de férias e pela maneira como os professores interpretavam os documentos emitidos pela mantenedora.

Os relatos dos professores sobre o seu primeiro dia de aula, como docentes, remete às memórias da escola, do seu tempo de aluno, servindo como referências imediatas no momento da preparação e imersão profissional.

A Profa. Telga recordou sobre o primeiro dia de aula como professora:

*[...] sabia exatamente o que precisava no primeiro dia. Consultei livros e preparei. Falei com a ex-professora, fui de noite na casa dela. Tinha 42 alunos da 1ª a 5ª série,<sup>100</sup> eu ainda tenho a relação dos nomes deles, isso foi em 1961. Fui o caminho todo pensando o que eu ia fazer, chegando lá comecei a reconhecer a turma e as crianças, fui tão bem que nunca mais quis desistir da idéia de ser professora.*

---

<sup>100</sup> A Profa. Telga ainda preserva, numa “pasta de memórias”, documentos importantes da sua vida de professora, dentre eles a lista com o nome dos 42 alunos da EMEF Conde D’Eu de 1961.

A Profa. Telga lembrou que, na Escola Municipal Conde D’Eu, havia um quadrinho muito pequeno, semelhante aos quadros infantis que se presenteiam a crianças hoje. Nesse caso, havia a necessidade de escrever muito, preparar as aulas em folhas e/ou em cadernos de planejamento, observando sempre para não registrar a resposta dos exercícios. Ela recorda que, quando havia os livros didáticos, ela costumava indicar para os alunos as páginas e as tarefas que eram precisavam cumprir naquela aula. Ainda recordou que [...] *cada série tinha um caderno. Fazia o planejamento toda a noite e tinha que preparar todas as aulas. Às vezes, tinha que dar aquele caderno, quarta e quinta série, [...] e eles iam copiando, tinha menos alunos.*

Outro professor, que se lembrou ter utilizado os livros didáticos para conseguir atender aos alunos, foi o Prof. Sérgio que afirmou: [...] *às vezes, deixava pronto nos quadros o que as crianças tinham que fazer e marcava dos livros o que tinha que fazer de página tal a página tal.* Ele recorda que cada série tinha um conteúdo, por isso era difícil trabalhar com todos ao mesmo tempo.

O Prof. Paulo lembrou que havia dois quadros na sua sala de aula, quando ele era docente do 1º e do 2º ano. Naquela época, havia uma exigência maior para que os alunos concluintes do 1º ano se alfabetizassem até o final do ano. Ele recorda que cada turma tinha um quadro e, enquanto os alunos realizavam as atividades que eram propostas, ele conseguia atender aos alunos que tinham mais dificuldades de aprendizagem, circulando pela sala de aula. A Fotografia 27 registra um dia de aula desse professor, e evidencia a memória dos dois quadros.

Além da possibilidade de utilizar mais de um quadro para atender a todos os alunos, observamos na Fotografia 27, que os alunos estão dispostos de forma diferente na sala de aula, ou seja, o que não é comum encontrar nas escolas da cidade. Essa é uma característica das turmas multisseriadas, a disposição dos alunos em grupos, em fileiras, e/ou pelo seu nível de desenvolvimento cognitivo.

A Fotografia 27 apresenta, no quadro verde à esquerda, um pequeno texto, com a ordem “Ler. O rádio. Papai deu um rádio à mamãe. O rádio é amarelo. Fábio adora o rádio. O meu rádio é de madeira. O rádio roda em aula.” Ainda, se observa a presença de muitos livros para consulta sobre a mesa do professor. Há um álbum seriado sobre aves e, no outro quadro verde, está disposto o enunciado: “Identificar estas palavras quanto o seu [número] de sílabas: Brasil; Seleção; Mal; Jogador; Campo; Juiz; Brasileiro; Vitória”.

Fotografia 27 – Alunos e o Prof. Paulo, 1º e 2º ano da EMEF Bento Gonçalves, entre 1990/1993



Fonte: Acervo pessoal do Prof. Paulo Plentz (2010).

Um aspecto interessante, também na Fotografia 27, é a presença da Bandeira Nacional na sala de aula, o que não é comum no interior das salas de aula, nos espaços urbanos. O ambiente da sala de aula apresenta-se com trabalhos expostos. Como recorda Paulo, *sempre fui de me dedicar aos alunos*, o que demonstra seu empenho para que os alunos aprendessem; procurava oferecer diferentes materiais da cultura escolar. Dessa forma, percebem-se muitos trabalhos escolares, desenhos, gravuras e material ilustrativo-formativo, registrando a importância da leitura.

O Prof. Paulo disse: [...] *era muito de captar as coisas e segurar [aprender] usava muito o que os outros faziam, o que os outros diziam, eu tava sempre como um 'vagalume', tava de olho aceso*. Nas reuniões de estudo e cursos, se aprendia um pouco sobre as novas teorias educacionais. O Prof. Paulo utilizava o que aprendia, adequando-a a sua realidade de sala de aula. A forma peculiar como esse professor se apropriou do jeito de dispor os alunos e colocá-los pelo nível de desenvolvimento (dificuldade), a partir da aprendizagem com os colegas,

convivendo, conversando, construindo, expressa o que Certeau (2011) chama de “prática de solidariedade”, para que seus alunos tivessem êxito no final do ano.

Contudo, a forma mais usual para dispor os alunos era a fileira, esse aspecto particular pode ser observado na Fotografia 28. Cada fileira representa uma das séries: 3º, 4º e 5º anos da EMEF Bento Gonçalves.

Fotografia 28 – Alunos e professores da EMEF Bento Gonçalves, década de 1980



Fonte: Acervo pessoal do Prof. Paulo Plentz (2010).

A Fotografia 28 registra a época na qual o Prof. Paulo era diretor da escola, e atendia aos alunos do 1º e 2º anos, enquanto a Profa. Lurdes Beck lecionava para os alunos do 3º ao 5º anos. Essa fotografia registra que, no decorrer da trajetória do Prof. Paulo, havia uma professora auxiliar, no caso a professor Lurdes.

O Prof. Sérgio destaca que, em 1974, a Profa. Márcia, sua filha, trabalhava com ele na EMEF Tiradentes. Eles dividiram as turmas da seguinte forma: na 1ª e 2ª séries atuava a Profa. Márcia e, na 3ª, 4ª e 5ª séries, o Prof. Sérgio. Na Fotografia 29, os professores Sérgio, Márcia e os alunos.

A Fotografia 29 ainda registra a presença da família Scherer (Sérgio, sua esposa Érica e Márcia – filha do casal). Além da docência, Sérgio respondia pela direção da instituição de ensino, e sua esposa Érica era funcionária responsável pelos serviços gerais.

Quanto ao manejo docente nas classes multisseriadas, constata-se que as memórias expressaram que era necessário distribuir as atividades dividindo o

quadro ou, quando havia mais do que um quadro, organizava a aula para cada uma das séries em quadro verde próprio. A evidência comum foi a de repartir a turma para cada série atendida. Por exemplo, de um lado da sala o primeiro ano e do outro o segundo.

Fotografia 29 – Alunos e professores da EMEF Tiradentes, década de 1980



Fonte: Acervo pessoal do Prof. Sérgio Scherer, 2010.

O modo de fazer a aula, mesmo no espaço rural, atendia à divisão seriada dos conteúdos. Os exames finais e o acompanhamento da supervisão pedagógica da mantenedora também exigiam que o trabalho cumprisse um padrão quanto à forma de escolarização.

Era comum o professor começar a aula explicando as atividades que seriam desenvolvidas, utilizava-se de folhas de “papel almaço carbonado”, com tarefas e exercícios, ou se utilizava do quadro verde para indicar a “lição” para os alunos de cada série. Geralmente, os alunos maiores (3º ao 5º anos) tinham mais atividade para que fosse possível atender demoradamente aos alunos do 1º e do 2º anos, enfatizando o letramento. Utilizava-se do sistema de “rodízio”: enquanto o 4º. e 5º. anos copiavam as atividades do quadro, ele tomava lições do primeiro e segundo, em outros momentos do 3º. ano. Além do quadro verde, utilizavam-se de cartilhas e livros que eram previamente separados, para que os

alunos realizassem essas tarefas, enquanto o professor acompanhava os alunos menores.

Analisando a metodologia de trabalho utilizada pelos professores desta pesquisa, foi possível desvelar o cotidiano da prática e a forma como cada professor interpretou os conteúdos a serem ensinados.

De modo geral, as memórias são recorrentes, quanto à responsabilidade e a “missão” que a docência comprometia a cada professor. A alfabetização foi o aspecto mais importante nesse sentido.

Ao recordar, o Prof. Paulo relembra as metodologias de alfabetização, muito presentes naquela época: *é, eu tinha o Ta, Te, Ti. O método da Abelhinha, depois centro de interesses, e outros métodos. Eu misturava muita coisa. É brabo, quem não tem magistério, assim, lecionar como eu peguei.* Observamos que ele utilizava os métodos sintético e analítico<sup>101</sup> na alfabetização.

Investigando a biblioteca da EMEF Tiradentes, encontra-se, sobre o método alfabético, em desuso a cartilha “Caminho Suave”, de autoria de Branca Alves de Lima, que provavelmente fora utilizada pelos professores nas décadas de 1960/1970. Sobre isso, Cunha (2011) assinala que foi publicada a partir de 1949 e considerada recordista, pois alcançou vendas nacionais na faixa de 40 milhões de exemplares, até 1970. Essa cartilha associava letras a imagens e indicava que a criança alfabetizava-se com mais facilidade.

Sobre a arte de alfabetizar, a Profa. Élia lembrou:

*Uma coisa que me alegrava muito e ainda hoje eu falo pra minhas gurias<sup>102</sup> é, trabalhar com o 1º ano. No momento em que a criança ta, que tu sente que ela ta juntando as letrinhas, juntando as sílabas, lendo, aquilo pra mim era a minha maior alegria. Quando sentia, bom, esse aqui desabrochou.*

---

<sup>101</sup> Conforme Mortatti (2006), o método sintético estrutura-se da parte para o todo e, em oposição, o método analítico que parte, por exemplo, da palavração, ou das histórias, para que os sujeitos compreendam a importância do letramento. O método alfabético, também conhecido como silábico, ficou marcado no Brasil pelo uso da Cartilha “Caminho Suave”. Nesse método, aprendem-se primeiro as letras do alfabeto, em seguida, a formação das sílabas e, com essas, formam-se as palavras. A partir desse momento, começa-se a ler frases curtas, indo para orações até chegar à leitura do livro. Seguem outras cartilhas e livros localizados que eram utilizados na preparação das aulas dos professores: Sérgio e Márcia, na Escola Tiradentes.

<sup>102</sup> Professoras Nélia Köetz e Fabiana Köetz são da RMENH, a primeira aposentou-se em 2011.

A Profa. Élia enfatizou a alfabetização como aspecto mais gratificante da sua profissão docente; o momento em que os alunos “desabrocham”, que conseguem decifrar os códigos e significados da escrita, lendo e se apropriando do conhecimento. Ela recorda que trabalhar em classes multisseriadas sempre foi um desafio e era preciso criar uma maneira para que todos aprendessem. Mesmo que para alguns a alfabetização acontecesse naturalmente, como recorda; os alunos do 1º e 2º anos sempre exigiam muito de sua atenção, dedicando-se ao letramento, o que reafirma a importância da leitura para o sucesso da aprovação.

Ainda sobre a alfabetização, a Profa. Eloísa relembra:

*A Fabiana [Oliveira] foi minha inspiração, ela não fez rodeios do método dela, do conceito dela de alfabetização; através de uma palavra-chave sílabas e letras, desse método dela, não me escondeu nada. Tudo que ela sabia ela me passou, o que me inspirou muito, a importância do professor dividir o que ele sabe e não ficar restrito, e não passar. Eu sei e eu não quero passar ao meu colega é o que mais se vê hoje e acaba ficando um individualismo total.*

Essas formas para saber, utilizadas pelos professores na “invenção” de uma maneira para alfabetizar, que não estavam nos livros, também não estavam nas orientações de ensino, esse jeito se revelou apenas no exercício do fazer, aqui rememorado. Contudo, a troca de experiências, a conversa informal, que acontecia entre esses professores, nas visitas informais de final de semana, ou no encontro de “comadres” constituiu-se em patrimônio diversificado de conhecimentos compartilhados. Observamos a denúncia feita pela Profa. Eloísa sobre a presença de métodos inovadores, que algumas colegas não partilhavam; embora essa prática estivesse muito mais associada à “concorrência” que havia nos Grupos Escolares, principalmente, quanto aos professores do Primário e os do Ginásio.

Ainda no contexto do letramento, a Profa. Gersy recordou que os alunos adoravam escutar suas histórias, portanto, a Hora do Conto, ou a Hora da História, aos poucos configurou-se como uma prática que se incorporava ao currículo escolar, adquirindo um espaço, um dia e horário determinado para acontecer no cotidiano da escola. Mesmo que o Plano de Ensino (1952) estabelecesse apenas um espaço para aula de leitura da literatura da época,

Gersy, “apaixonada” pelas histórias e pela literatura infantil, inventou um modo próprio de contar histórias, como lembra.

*Lígia Bohn [Orientadora] dizia que tinha que contar histórias. E eu tinha que contar histórias pros meus e os alunos da Eni. Disse a Eni: – Gersy temos que mudar a hora da história porque meus alunos não trabalham, eles cruzam os braços e estão tesos<sup>103</sup> te escutando. E contava as histórias: Chapeuzinho Vermelho pra cima.*

Esse registro, da década de 1960, quando já estava trabalhando na EMEF Castro Alves, na localidade do Passo dos Corvos, revela a construção de uma tática para que a Profa. Eni Becker, sua colega da turma multisseriada dos maiores (3º, 4º e 5º anos) conseguisse dar aula. Ela rememora que a orientação era clara: cada professor deveria ler histórias aos seus alunos, porém, ela inventava, decorando as histórias, memorizando falas, trocando e construindo situações no momento de narrar, além de gesticular e fantasiar com acessórios que julgava deixar suas aulas e as histórias mais atraentes.

A Profa. Gersy recordou que, no antigo prédio da Castro Alves, uma casa de madeira, em que era possível enxergar as “frestas”, sem portas (havia cortinas dividindo as salas), foi necessário realizar um ajuste no tempo da aula, que ela e sua colega Eni planejavam. Esse modo de fazer, muito simples, constituiu-se em reunir todos os alunos para contar histórias. Então, *nós mudamos o horário. Todos os alunos amontoados, um do ladinho do outro a turma toda e a Gersy contava história. – Gersy tu transforma, tu muda a voz, tu és, tu interpreta a personagem [refere-se à fala de Eni]. Eu mudava a voz. A Eni gostava de ouvir a história.*

Outro aspecto que retrata a relação que havia entre os alunos e a Profa. Gersy, demonstra que,

*quando estava chegando na hora – porque nós tínhamos umas colegas que às 9h30min as crianças já estavam na rua. Nós íamos até as 11 horas. Quando estava chegando a hora diziam: – Mais uma D. Gersy, mais uma! Então ta, eu vou contar. E era uma vez um gato xadrez, queres que eu te conte outra vez? – Não! D. Gersy conta outra! – Era uma vez... – Ah, não D. Gersy, vamos parar, então deixa pra outra vez.*

---

<sup>103</sup> O mesmo que prontos, de prontidão (NUNES, Z.; NUNES, R., 2003, p. 487).



Além dos contos clássicos, como Chapeuzinho Vermelho e os Três Porquinhos, Gersy recordou que, quando os alunos ficavam insistindo para que ela contasse mais e mais histórias, ela utilizava também parábolas bíblicas:

*Quando foi a época da seca – e essa era bíblica – então nós fazia: os Egípcios recolheram todos os grãos e colocaram em silos grandes. Uma abelhinha disse que estava com fome. Um dia ela descobriu um pequeno furo no silo e ela voou e conseguiu trazer um grãozinho. E tava no final da manhã e eles queriam mais história e mais história, aí então ela foi avisar, entrava uma abelhinha, ela foi avisar outra abelhinha e não podia entrar de duas em duas de tão pequeno era o furinho, entrava uma abelhinha e levava um grãozinho. Voava embora, entrava outra abelhinha levava o grãozinho e voava embora e assim foi indo. De repente eles cansavam, eles tinham me cansado também. Ai D. Gersy: chega de Abelhinha! aí eu dizia não, eles só pegaram um punhadinho assim de grão [mostra com as mãos], tem muito grão pra tirar.*

Dentre as funções das escolas rurais, além de “ensinar o indivíduo a ler, a gostar de ler, a ler bastante, por exemplo, a Educação Geral”, deveria desenvolver os bons hábitos de higiene; de boa saúde; saberes sobre as contas e seu uso na vida cotidiana (PILLOTO *apud* MIGUEL, 2007, p. 82). Os conhecimentos de alguma coisa sobre o mundo e sua Pátria também caracterizavam a educação geral, que os alunos das escolas públicas deveriam receber nas escolas primárias. Esses ensinamentos serviram como conhecimento prático, ao que ele viesse a ser mais tarde.

Nesse sentido, o aspecto cívico e religioso também foi outro ponto lembrado durante as entrevistas, como enfatiza o Prof. Sérgio: [...] *o civismo está apegado à religião. Eu pregava na aula de religião civismo também.* A Fotografia 30 registra uma aula de civismo do Prof. Sérgio, na década de 1970, exaltando a independência, os heróis e a Pátria.

Registra-se, na Fotografia 30, a presença de alunos caracterizados; provavelmente, encenavam sobre a história do patrono da escola, “Tiradentes”, bem como adoração à Pátria, no cartaz sobre Tiradentes e sobre a Independência, estabelecendo a relação deste com a independência do País. O Prof. Sérgio expressa que o período da ditadura militar foi a melhor época para se viver, não havia violência e muito menos desrespeito no seu ponto de vista, seria muito bom se essa época voltasse.

Fotografia 30 – Alunos e professor da EMEF Tiradentes, outubro de 1972



Fonte: Acervo pessoal do Prof. Sérgio José Scherer (2010).

A Profa. Lúcia, recordando uma aula de História, também enfatizou a exaltação aos heróis nacionais, como se observa na Fotografia 31 abaixo.

A Fotografia 31 registra aula sobre escravidão no Brasil; destaca-se a figura da princesa Isabel que, em 1888, libertou os escravos. A Profa. Lúcia recordou que costumava utilizar cartazes para que os alunos memorizassem os conteúdos ensinados, uma forma encontrada para deixar as aulas mais atraentes e interessantes.

Fotografia 31 – Alunos e professora da EMEF Bento Gonçalves, maio de 1974



Fonte: Acervo pessoal da Profa. Lúcia Plentz (2010).

A Profa. Gersy lembrou o aspecto cívico de suas práticas, uma situação que a deixou muito orgulhosa:

*Eu tinha o meu Jardim da Infância, e eles cantavam o Hino Nacional todinho de fio a pavio. Quando o Grupo fazia uma festa, o Jardim fazia parte. [...] depois a mamãe me contou: – Gersy, tu nem sabe como eu fiquei faceira,<sup>104</sup> como eu fiquei orgulhosa. Porque eu, cantando o Hino Nacional quando foi passado da primeira pra segunda estrofe, com as minhas crianças, o grupo embatucou e quase pararam o Hino Nacional junto com o professor de música. E o meu jardim, cantando o Hino Nacional. Isso, até hoje, eu sinto uma alegria quando eu me lembro da minha mãe me contando, da satisfação dela, e o povo notou!*

Gersy destacou que seus alunos do Jardim da Infância saíam-se muito bem nas aulas de Canto Orfeônico. Ela se emociona ao contar essa prática; registra que a comunidade, presente na festa cívica alusiva aos festejos da pátria, percebeu que os alunos do Canto Coral do Grupo Escolar de Lomba Grande, “embatucaram”, se perderam na letra do Hino Nacional e foram seus alunos do Jardim da Infância que “seguraram” a canção. Esse sentimento pátrio ainda se expressa na sua carta de despedida, escrita em 1969, quando se aposentou, como se observa abaixo.

*Estou aposentada [...] Interessante é que não me sinto muito satisfeita, pois já sinto agora saudades – dos rostinhos mimosos dos alunos, dos colegas, que estimo tanto – da tão devotada e meiga D<sup>ª</sup>. Amélia, a nossa querida servente; enfim de tudo isso que foi minha vida de professora. Nela houve lutas, desenganos, mas muitas horas felizes. [...] Peço a Deus que dê a cada professora [...] tudo aquilo que sempre quis dar aos meus filhos de 4 horas diárias, pois por cada criança senti o afeto de mãe, procurei dar o que de melhor tinha a dar: amor. Sei que errei muitas vezes, mas sou humana e não divina [...] jamais fui professora de fim de mês, consegui fazer daquelas que me foram confiadas, criaturas úteis a Deus, à Pátria, à Sociedade, eduqueia-as, enfim, para serem felizes. [...] Adeus, Gersy (ANEXO).*

O registro dessa memória permite compreender que a Profa. Gersy sempre se dedicou intensamente aos ofícios da profissão, principalmente, apropriando-se do seu dever com a Nação.

---

<sup>104</sup> Garbosa (NUNES, Z.; NUNES, R., 2003, p. 183).

A Profa. Élia relembrou o compromisso cívico com a Nação, destacando o desfile de Sete de Setembro como a expressão máxima ao patriotismo, conforme se observa na Figura 32.

Fotografia 32 – Tradicional desfile cívico na rua João A. Algayer, Lomba Grande, década de 1980



Fonte: Acervo pessoal da Profa. Élia Thiesen (2010).

Ainda, considerando o aspecto cívico, a Profa. Élia registra que o desfile de Sete de Setembro era um momento no qual todas as escolas do interior se encontravam, na região central, do bairro Lomba Grande. Tradicionalmente, o desfile ainda acontece antecipadamente. É o único bairro do município que possui um dia para esse festejo. Observa-se, na Fotografia 32, que os elementos da natureza, bem como os produtos agrícolas figuravam em destaque, no desfile da década de 1980.

Werle e Metzler (2009) argumentam que, durante muitos anos, o “entusiasmo cívico” esteve incorporado às atribuições daqueles que desejassem exercer o magistério. O sentido filosófico da profissão, expresso nas memórias dos sujeitos entrevistados, revela que a docência foi por eles interpretada, acima de tudo como vocação, como registrou a Profa. Gersy em sua despedida; ser professor significava “educar as crianças como filhos” da “Pátria amada Brasil”.

De acordo com Bastos (1997), o sentido missionário, representado na maneira de ensinar, caracterizava o pensamento de uma época. A autora enfatiza que não bastava ao professor ter um tino pedagógico, pois a

representação das atribuições do professor indicavam tendências humanas, amor incondicional, disciplina, assiduidade, paciência e idoneidade moral.

A relação entre a consciência e o pensamento é estabelecida enfatizando os esquemas de pensamentos, mesmo que de modo individual “[...] dependem [...] dos condicionamentos [...] interiorizados que fazem com que um grupo ou uma sociedade compartilhem, sem que seja preciso explicitá-los, um sistema de representações e um sistema de valores” (CHARTIER, 2002b, p. 35). Portanto, é o “hábito mental”, como conjunto de esquemas inconscientes de princípios interiorizados, que dão sua unidade às maneiras de pensar de uma época, seja qual for o objeto pensado.

Outro aspecto que caracterizou as práticas pedagógicas relaciona-se com as práticas voltadas para o contato com a natureza do espaço rural.

Werle e Metzler (2009) argumentam que, no 8º Congresso Brasileiro de Educação, se discutia sobre a construção de uma prática de orientação rural para as escolas e indicava o cultivo de quintais, roças e o desenvolvimento do artesanato. Sobre isso, recorda a professora Gersy:

*E aí disse, essas crianças vão ter que trabalhar um pouquinho, vão ter que ter amor à vida. [...] fiz um canteirinho redondinho, onde, [bate na mesa como se fosse andadura de cavalo]. Fiz um canteirinho redondo daquelas cravilinas cheirosas, onde eles tinham que cuidar e isso fazia parte daquele jardimzinho, cuidar da natureza (Gersy).*

A Profa. Gersy recorda dos momentos nos quais levava os “pequenos” alunos, do Jardim da Infância Getúlio Vargas até o pátio do Grupo Escolar de Lomba Grande, no gramado ao lado da Igreja católica São José. Ela sentava os alunos em círculo, permitia que eles brincassem com a terra e delegava tarefas para os alunos. Esse exercício constituía-se na criação de uma rotina, com o ensinamento sobre o “cuidar” em todos os sentidos, o que revelou também a sua preocupação docente, na preservação da natureza, no aprendizado da convivência em grupo e no cuidado do próximo. Nessa prática, incluía-se buscar água, preparar a terra para o canteiro, separar as mudas de “cravilinas”; plantar e conservar o espaço por todos os alunos.

O relato da Profa. Gersy parece atender ao discurso que permeava políticas educacionais da década de 1940, considerando as propostas de práticas pautadas, a partir das orientações e dos currículos definidos pela literatura, bem como aquela sugerida pela Inspeção de Ensino Municipal.

A Profa. Lúcia também expressou memórias sobre a prática das aulas de artesanato, como registra a Fotografia 33. Ela recordou que eram os momentos mais apreciados pelos alunos.

Observa-se na Fotografia 33 que apenas as meninas estão praticando o artesanato em palha de milho, confeccionando chapéus. Ao fundo, um colega observa o registro daquele momento; alguns meninos, nos momentos da aula de artesanato, acompanhavam o Prof. Paulo e trabalhavam na horta escolar. É interessante destacar que essa fotografia também recupera: as antigas carteiras escolares (de dois lugares e peça única – cadeira e mesa, unidas pela parte inferior); a presença de mapas; a imagem do patrono da escola (Bento Gonçalves da Silva) e os trabalhos escolares expostos pela sala de aula (correntes de argolas de recorte de revista – devido à proximidade com o mês de junho); miniaturas de trabalhos manuais e o guarda-pó azul que os alunos das escolas públicas utilizavam naquele período.

Fotografia 33 – Um dia de práticas artísticas/artesanais, maio de 1974, EMEF Bento Gonçalves



Fonte: Acervo pessoal da Profa. Lúcia Plentz (2010).

Ao rememorar as situações cotidianas das suas aulas, as marcas de memórias revelaram elaborações táticas construídas em diferentes situações, tanto na forma de preparar, planejar e atuar em classes multisseriadas, bem como nas formas elaboradas para descentralizar e neutralizar as relações de poder instituído.

Desse modo, a apropriação do ofício docente perpassa – também as outras perspectivas até aqui desenvolvidas – a preparação da aula e a metodologia construída. No entanto, do conjunto de propriedades que singularizam esse grupo de sujeitos investigados, destacamos as práticas de poder que se consolidaram, a partir de “convenções coletivas tácitas”, legitimadas pelos sujeitos que se apropriaram de um código de linguagem e comportamento.

O professor, como sujeito que evoca poder, que se materializa nas ações e formas de construir suas práticas, consegue, em torno dessas práticas, fazer com que “[...] outros poderes [sejam exercidos], num incrível jogo de estratégias” (FISCHER, 2005, p. 235). Contudo, um paradoxo configura o docente primário, ao mesmo tempo em que se constituía como sujeito de poder, sua mobilidade revelava poder algum. Ao mesmo tempo em que representava um “braço” da administração pública, atuando na escola enquanto instituição de poder, frente às condições de trabalho os domínios acentuavam a polarização pendular das relações de poder.

O “jogo de forças”, estabelecido entre o espaço urbano/rural, evidencia tensionamentos que marcaram as relações sociais estabelecidas pelos professores entrevistados.

Havia uma representação social construída pelos professores da cidade sobre o professor da zona rural. O Prof. Paulo rememora: *eles [professores da cidade] achavam que era do interior, era grosso, mas no fim eles acabavam reconhecendo. Hoje já terminou isso aí.* Era necessário, contudo, que os professores rurais se fortalecessem como grupo identitário frente às formas de representação que permearam o modo de pensar e agir do professor urbano.

O Prof. Paulo lembra que havia professores rurais que *faziam o enfrentamento*, como o Prof. Sérgio e o Prof. Adyr Pereira, que se pronunciavam nas reuniões de diretores: *[...] quando vinha coisa nova, eles levantavam e logo diziam: – isso não vai dar pro rural, pode ser assim [...] aí nós ia por ele, batia palma [...]* (Paulo). Observa-se, que mesmo em uma época, na qual os

professores não tinham muitas oportunidades de se expressarem, alguns, do espaço rural, construíram formas para que isso acontecesse.

O Prof. Sérgio lembra ainda ter vivenciado algumas situações de embate de ideias com o Secretário de Educação, Prof. Sarlet. Sérgio recorda que o Prof. Sarlet era uma ótima pessoa, porém, algumas pessoas realizavam atravessamentos levando informações desconstruídas sobre a forma de conduzir as orientações da Semec. Dessa forma, o Secretário costumava precipitar conclusões e, geralmente, não escutava os argumentos sobre como as situações haviam se tramado.

O Prof. Sérgio resume, de forma intensa, sua relação com as autoridades municipais, pois [...] *todos os secretários que passaram pelo meu período, eu adorava. Só com o Sarlet que eu tive um perrengue forte.*<sup>105</sup> Ele recorda que foram três situações de enfrentamento, uma das quais se expressa neste relato.

*[...] foi três que eu tive com o Sarlet [...] a última dele foi no governo do Atalíbio Foscarini [...] Eu tomava a frente do pessoal do Taimbé, São João do Deserto [...] Nós estávamos fazendo curso. E saiu a conversa que o Sarlet ia tirar as Kombis da área rural. Então, o Paulinho Plentz, e a Josefina Lindenmeyer chegaram e falaram pra mim: – Sérgio vão tirar as Kombis de nós [...] Eu disse: – Não, eu vou falar com o Paulo Ritzel. Pra quê! E estava a Marlise e a Liane [supervisoras da SEMEC] [...]. O Sarlet foi às nuvens [...] Eu devia ter dito: – Vou falar primeiro com o Sarlet. Quando ele ficou sabendo ele mandou uma intimação pra mim. Eu dei um salto por cima dele [...] E ele chamou os diretores todos de Lomba Grande [...] Nós éramos no número de treze, sentou ele numa ponta e eu noutra ponta [...]. E ele foi, já saiu gritando de começo. Porque eu tinha feito isto. Ele foi e garrou meio gritando já. Passei o papel pela mesa, e disse: – Professor leia isto. E ele respondeu: – Eu não leio isto. – Então leio eu, e comecei a ler. Esse homem ficou tão brabo, tão brabo, que berrou e bateu assim na mesa [mostra com as mãos, reproduz o gesto] para de falar. [risos] – Tu para e disse: – Vai tu pra rua ou eu. Ai eu sabia que eu ia. Saí da reunião e disse pro Paulo [Plentz], eu vou à prefeitura. Eu tinha outro amigo que era chefe de gabinete, o Álvaro Santos, político velho, ele era aqui do Morro dos Bois. E eu cheguei lá e contei pro Álvaro aí o Álvaro disse: – Sérgio, não te preocupa, tu conhece o homem.*

A situação de enfrentamento do Prof. Sérgio com o Secretário de Educação aconteceu no início do ano letivo, ocasião em que circulou, em Lomba Grande, o boato de que não haveria mais o transporte escolar. As escolas e as comunidades

---

<sup>105</sup> Desordeiro, sem mérito, em relação à pessoa (NUNES, Z.; NUNES, R., 2003, p. 370).



dependiam diretamente desse transporte que cumpria a função de conectar as distintas localidades e estas às muitas formas de reproduzir informações.

Observa-se ainda, a partir do que rememora o Prof. Sérgio, que o Prof. Sarlet preparou o cenário para que o Prof. Sérgio se desculpasse perante os demais diretores. O poder que representou o discurso produzido de que o professor Sérgio iria falar com o prefeito, ao mesmo tempo em que se investia de poder projetava um cenário complexo frente à autoridade que representava o secretário para os demais diretores.

Contudo, mesmo tentando explicar o mal-entendido, escrevendo uma carta, pois o Prof. Sérgio lembrou que se expressa melhor escrevendo, a atitude foi interpretada pelo Prof. Sarlet como um novo enfrentamento. Como argumenta Certeau (2011), a tática se constrói pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder. A forma encontrada pelo secretário, para resolver a situação que escapava do seu alcance de dominação, foi a tentativa de neutralizar o poder do qual se investia naquele momento o Prof. Sérgio.

O desfecho dessa situação, como resume o Prof. Sérgio “não deu em nada”, porém, consta-se nesse relato “[...] que a repartição desigual do poder [...] sempre deixa alguma margem de manobra para os dominados” (LEVI, 2002, p. 180).

A Profa. Gersy também lembrou situações que acentuaram as relações de poder, como ela resume: *sempre fiz o enfrentamento e disse o que pensava, agradando ou não às autoridades, porque fui professora*, e isso fez parte das características da sua forma de compreender o trabalho docente. Lembra que os entraves, na sua trajetória docente, se referem às relações com a Igreja e com a mantenedora.

Como uma atribuição do trabalho docente, a Profa. Gersy recordou que foi catequista e recebeu muitos elogios do padre que atendia à localidade, pela maneira de preparar as crianças para a primeira comunhão. Ela lembra: *[...] dentro daquela sala de escola foi feita a primeira comunhão da turma de São Jacó. [...] o padre me botou nas alturas. [...] depois eu virei o demônio porque [...] não gostou do José, porque contestou ele [...].*

Como era uma prática da década de 1950, os padres visitarem as escolas e as localidades para realizarem missas; a Profa. Gersy contou uma situação na

qual o padre da localidade visitava a Escola Municipal Humberto de Campos. Na ocasião, estava o padre da localidade, o Cônego e o Pe. Urbano Thiesen (cunhado da Profa. Gersy). Ela recorda que o padre virou para o Cônego e disse: *[...] este eu também ensinei a votar [...]*, referindo-se ao esposo dela. A professora lembra que isso bastou para que o padre *me perseguisse*, em outros momentos.

Depois desse incidente de motivação política, outros episódios marcaram a trajetória da Profa. Gersy, quando estava na Escola Expedicionário João Moreira e foi pedir um armário para guardar os livros e materiais das suas aulas; escreveu para a orientadora de ensino daquele período, que era a Profa. Iracema Brandi Grin. *Vocês decerto sabem que as missas são realizadas dentro da minha sala de aula e eu não quero que alguém mexa nos livros e pedi então um armário. [Assovia] Só não fui pra rua porque rabo não tinha pra puxar* (Gersy). Ela recordou que alguns dias após ter enviado esse ofício, o padre da localidade falou durante a missa:

*[...] começou a baixar o pau. Eu disse, esse padre está falando pra mim. Deixa falar, eu só escutando. Quando o sino terminou a missa, o pessoal não ia logo embora e ficava as comadres conversando com os compadres. A Cecília Fisch, professora aposentada disse: – Gersy, o que é que o padre tem contra ti, tudo que ele falou olhava tez assim pra ti. Pro lado que eu estava sentada. Então, mexeu no abelheiro. De tarde, a petiça<sup>106</sup> teve que vir pra Lomba Grande, eu queria botar em pratos limpos com o subprefeito, meu consogro. Estava em ponto de bala, naquele dia teria dito tudo que queria. Mas você me atendeu? Você teve medo de enfrentar a Gersy. Vim embora porque estava anoitecendo, mas a coisa não ficou assim, porque lá entre eles houve alguma coisa, enfim o meu armário veio, pude guardar os livros e continuei do mesmo modo (Gersy).*

A outra situação em que se envolveu a Profa. Gersy refere-se à compra e construção de um prédio próprio para a Escola Municipal Castro Alves. Essa escola funcionava em um prédio alugado, portanto, foi necessário construir uma prática autônoma, para adquirir recursos e comprar o terreno, onde atualmente se localiza a escola. Gersy recorda:

*Nós fizemos reuniões de noite pra então conseguir lugar, comprar terreno. Com os nossos chás compramos o terreno da Castro Alves. Eu queria quatro salas de aula e uma que era pra fazer a merenda, mas queriam só dar três de aula. E fiquei tão*

---

<sup>106</sup> Cavalo pequeno, curto, baixo (NUNES, Z.; NUNES, R., 2003, p. 371).

*braba, bati o pé no chão [pausa], pois então vocês não ganham um tostão da nossa escola. Compramos o terreno. – O que vão fazer com o terreno? – Vender. – E o que vão fazer com o dinheiro? – Comer tudo em churrasco e o senhor não é convidado [referindo-se ao prefeito]. Ele deu risadas! Mas nós ganhamos quatro salas.*

Os “sonhos”, para Gersy, representaram degraus a serem alcançados para a qualificação do trabalho e a dedicação pela comunidade lomba-grandense. As táticas elaboradas para se conseguir do prefeito aquilo que desejava demonstra a força prática de um saber construído na docência, e na astúcia para conduzir a lógica desejada, agindo sobre a própria ação estratégica, de quem direciona e detém o Poder Político. Utilizando-se da “[...] esperteza no modo [...] de driblar os termos dos contratos sociais, mil maneiras de jogar o jogo do outro [...]”, foi por ela estabelecido naquele momento (CERTEAU, 2011, p. 79). Uma característica que se destacou, pelas memórias de sua trajetória, foi a sua capacidade persuasiva e discursiva no enfrentamento de ideias.

Nesse tópico, o objetivo foi reconstruir pelas narrativas de memórias, utilizando-se da perspectiva de um tempo social, um dia de aula em classe multisseriada. A ênfase, no entanto, foi quanto às práticas pedagógicas que permitissem conhecer como acontecia a aula de mestre-único.

Conclui-se que esses professores rurais, no exercício da profissão, orientavam-se pelo planejamento que era previamente elaborado. Expressamos que, além dos conhecimentos tácitos das lembranças do tempo em que eram alunos em classes multisseriadas, a apropriação do conhecimento se desenvolveu, principalmente, a partir da pesquisa e consulta ao livro didático no momento de preparar as aulas.

Esforçamo-nos para compreender como acontecia, na prática, o trabalho docente; percebemos que as metodologias usuais variavam entre o agrupamento dos alunos na mesma sala de aula em fileiras ou por níveis de desenvolvimento (dificuldade). Nesse formato, o professor circulava pela sala e atendia aos alunos, às vezes também se utilizava do “rodízio”; enquanto uma turma copiava a “lição” ele “tomava a lição” da outra turma.

A “lição” ensinada enfatizou o letramento. A alfabetização caracterizou-se como aspecto de maior responsabilidade desse professor e que também foram

as lembranças que expressaram maior gratidão e reconhecimento sobre a ação docente.

Além disso, acontecia, no cotidiano das aulas, a prática dos quintais, a manutenção de jardins e o trabalho na horta. O artesanato foi outra atividade lembrada.

Refletindo sobre as práticas pedagógicas que permitiram recompor uma aula em classe multisseriada, o aspecto que perpassa as representações sociais desses professores e que permitiu a apropriação do conhecimento, do modo de saber e de fazer inventado/reinventado, ressaltou a forte tendência patriótica e vocacional. Afinal, no contexto desse tipo de escola, o professor cumpria outras responsabilidades além da docência.

A apropriação das “artes do ofício” expressou-se pela rememoração do sentido e significado que cada professor atribuía à sua trajetória, enfatizando como compreendeu e incorporou as responsabilidades profissionais, no seu tempo, que não são muito diferentes das de hoje, ensinar, incondicionalmente, cumprir a maior responsabilidade pedagógica que o professor tem: ensinar os alunos uma possível leitura da realidade.

## 5 Considerações finais

[...] é necessário ouvir as vozes e os relatos dos professores/as para desvendar uma parte do ofício, para recuperar a esperança de que a paixão de ensinar ainda seja possível, dar voz aos professores e às professoras para que narrem o que sentem sobre sua vida profissional, que, seguramente, a maioria não conseguirá separar de sua vida pessoal e institucional [...] (IMBERNÓN, 2007, p. 11).

O exercício da escrita dessa investigação permitiu refletir os caminhos trilhados, que foram construídos no percurso de uma trajetória desde a graduação até o mestrado, percebendo, nesse processo, como fomos nos apropriando do conhecimento e do processo investigativo, como convém a um aspirante a pesquisador.

Entendemos a escrita como um processo criativo que se associa ao jeito idiossincrático de cada um e representa as apropriações que nossas percepções sociais (não só sociais mais de diferentes contextos) da realidade permitiram compreender e significar, em um espaço e em um tempo.

Utilizamos o termo *aspirante*, pois, apenas quando refletimos sobre o tempo aquilo que em nós permanece como próprio, do que talvez fomos, é que reconhecemos um pouco daquilo que somos. Dessa forma, as construções e apropriações dependem de um conjunto de características sociais que vamos compondo, na medida em que vamos constituindo nossa trajetória.

Investigar trajetórias de docentes e ousar reconstruir fragmentos da história da educação em Novo Hamburgo, a partir das “vozes dos professores”, recorrendo às palavras de Imbernón, foi uma forma de refletir sobre a trajetória própria como professor, e como pesquisador.

O tempo em que estivemos envolvidos nessa pesquisa foi um tempo de amadurecimento e constante introspecção. Ao mesmo tempo em que nos constituímos pesquisador, compreendíamos e conhecíamos uma realidade até então desconhecida: a realidade das escolas rurais.

A definição do objeto de pesquisa relaciona-se diretamente ao lugar de prática por nós ocupado. Assim, a opção pelo estudo das memórias sobre as trajetórias de professores vincula-se ao período em que atuávamos como Assessor da SMEDNH, nas escolas rurais, em Lomba Grande. A convivência com a realidade dessas escolas e a árdua tarefa de supervisioná-las, contribuiu na

definição do problema desenvolvido nesta pesquisa, que foi: reconstruir fragmentos do ensino rural em Novo Hamburgo, a partir das memórias das trajetórias docentes em classes multisseriadas, considerando as relações entre as representações narradas e as práticas sociais analisadas.

A realidade que trama e constitui o conjunto de memórias, representadas pelas narrativas e pelas imagens, retrataram lembranças das maneiras de viver, de sonhar, de compreender o processo em que as práticas de uma época se construíram. Portanto, uma prática social se consolida com a apropriação de convenções coletivas, de estratégias e táticas do manejo de conduzir a aula, da convivência em comunidade, em um tempo social.

Em Halbwachs (2006), sustentamos a construção desse tempo social cujas memórias de práticas foram tramadas e analisadas. A produção de recorrências de lembranças permitiu que se realizassem entrecruzamento de memórias quanto: à época cuja experiência profissional foi compartilhada; sobre a instituição e o contexto das práticas dos professores; bem como sobre o vínculo familiar e de um legado cultural construído, e suas relações com os primeiros tempos de escola, e como aluno de mestre-único e como professores de escolas multisseriadas na região rural.

As memórias permitiram, a partir das “lentes e ferramentas” utilizadas, das questões elaboradas frente ao objeto da pesquisa, estabelecer alguns percursos da História da educação no município estudado; dessa forma, escrevemos uma história a partir de diferentes documentos orais e escritos. Esse processo exigiu vigília constante quanto à utilização desses vestígios, reconhecendo as “armadilhas da memória” e tratando-as como uma forma possível de recompor o espaço e o tempo das trajetórias docentes.

As memórias foram analisadas pela complexidade do seu conjunto, organizadas a partir dos campos conceituais que emergiram nas entrevistas e de outros documentos inventariados na pesquisa. A partir da leitura de cada entrevista, as trajetórias foram compondo dois grandes campos conceituais: as memórias de formação e as memórias de práticas.

Na tentativa de compreender como os professores se narraram e narraram suas práticas, significando as marcas evidenciadas pelas suas memórias, destacamos, a partir daqui, constatações relacionando o cenário de contexto e

os principais elementos que possibilitaram reconstruir o cotidiano de uma aula em classe multisseriada.

O contexto local produziu a construção de uma forma de agir, sobretudo frente aos movimentos de transformação social, econômica e política pelos quais passou o ensino, durante o período estudado. Constatamos nessa pesquisa, que a estrutura das localidades, nas quais as trajetórias docentes se desenvolveram, constituíram-se também, sob influência dos imigrantes europeus, no século XIX. O legado cultural da convivência em comunidade foi uma das principais contribuições dos povos germânicos para o fortalecimento das relações sociais, nessas localidades. Da mesma forma, Lomba Grande representou um “entrelugar”, pois, mesmo quando era distrito de São Leopoldo, não houve a construção de um vínculo maior com esse município, isso também não aconteceu quando passou juridicamente ao território de Novo Hamburgo. Essa constatação permitiu compreender o movimento arraigado dos hábitos, valores e das tradições que se construíram no cotidiano da localidade de Lomba Grande.

A forma como os professores se narraram evidenciou um discurso que ressaltou a distância e o esquecimento em relação à cidade, bem como as dificuldades para cumprir e atender às demandas que o ofício da profissão exigia. As peculiaridades de Lomba Grande e a distância física da “cidade” foram projetando e construindo uma referência identitária no interior desse bairro rural. Observamos também que desse contexto emergiu a figura social do professor, como referência de liderança e como representante das instituições e instâncias de poder, principalmente como agente público da construção de uma ideia de nação e democracia que, posteriormente, se evidenciou como elemento edificado ao longo do tempo.

A partir de memórias das trajetórias dos dez professores estudados, foi possível conhecer e compreender como os processos de escolarização foram acontecendo, a partir das relações com um contexto mais amplo das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, interessou compreender como se caracterizou a escola pública isolada, nessa parte de Novo Hamburgo.

As memórias da Profa. Gersy, por exemplo, remeteram à existência das Aulas Públicas Federais como prática do ensino público, antes mesmo do espaço de Lomba Grande ser anexado ao território novo-hamburguense. O início da trajetória docente de Gersy, em 1940, marca um período importante, também

para a história do lugar, ano em que Lomba Grande passou a ser Distrito de Novo Hamburgo. Observamos que sua história, no período de exercício docente, entrecruza-se com a história da escola pública municipal nesse lugar. O que tudo indica, a história da escola pública municipal em Lomba Grande, sob a administração de Novo Hamburgo, iniciou com as Aulas Públicas Reunidas n. 5, na década de 1940, agregando as instâncias municipais e estaduais, porém com aspectos das primitivas *Aulas* comunitárias.

Considerando o período investigado de 1940 a 2009 e o objeto de pesquisa: Escolas Multisseriadas, foi possível construir e estruturar em três grandes fases a instituição da escola pública em Lomba Grande. Caracterizamos a primeira fase de *primeiros tempos*, 1940 a 1970. Naquele período, evidencia-se uma fase de transição entre as práticas das *Aulas* domiciliares, de cunho comunitário, e a estruturação das Escolas Isoladas com prédio próprio. Além disso, no período, especialmente em 1942, há a tentativa de regularizar a situação funcional dos professores municipais, mediante a realização de concursos públicos

A partir da década de 1950, observamos o esforço da administração em regimentar, estruturar e construir uma referência comum de ensino, no município. Nesse processo, observa-se que, no Primeiro Programa de Ensino Municipal (1952), o currículo escolar apresentava uma perspectiva urbana, cujas práticas os professores rurais esforçavam-se em cumprir.

A reconstrução desses “primeiros tempos” possibilitou concluir que os questionamentos iniciais, principalmente de que a história com a docência estivesse vinculada à ideia de tradição de família, esteve entrecruzada à representação da docência como um “apostolado missionário”. As trajetórias docentes também se caracterizaram pela relação entre o contexto local e a história da instituição de ensino, prevalecendo a compreensão, pelos professores entrevistados, do magistério como vocação.

A evidência vocacional na escolha da profissão representou um conjunto de elementos que contribuíram para perpetuar e construir a imagem docente.

Outro aspecto que se observa refere-se à educação religiosa. Concluímos que, além de a Igreja ter influenciado a forma de pensar de uma época, em outras épocas as representações de verdades sobre a profissão se disseminaram, a partir das memórias do tempo em que os sujeitos foram alunos de mestre-



único; uma época em que o professor desempenhava múltiplas funções (administrativas, pedagógicas, etc.), bem como se geria nessas escolas isoladas a construção de uma escola pública, que transitava entre a influência da Igreja e a laicização do ensino; foi inevitável a influência desse modo de pensar no processo de apropriação do ofício docente.

Embora algumas narrativas entrecruzem (tradição e vocação), percebemos que, ao construir sua prática, utilizaram-se do legado cultural aprendido e inventado na cultura rural, como uma forma de ser professor nesse contexto. Além disso, a forte influência cívica da escola, como braço do estado no processo de construção de uma ideia de nação, bem como da Igreja, a partir das aulas de catequese e do Ensino Religioso, revela o peso do apostolado docente que recaía sobre as atribuições do professor.

A pesquisa indica que, nos primeiros tempos de escola, a experiência como alunos do curso Primário, realizado em classes multisseriadas, contribuiu no momento em que os professores se apropriaram de um jeito de ensinar, pois se utilizaram das memórias da representação docente desse tempo de aluno, na composição da sua carreira docente.

O processo de apropriação da prática pedagógica desvelou memórias escolares que se caracterizaram pela relação que estabeleceram com outras práticas sociais e culturais. Destacamos, na formação como prática social, as relações com o contexto local à prática pedagógica, cuja ênfase se observa na segunda fase caracterizada por *consolidação da escola pública em Lomba Grande, 1970 a 1990*.

A característica principal da segunda fase associa-se à influência do aspecto econômico, em que a indústria coureiro-calçadista possibilitou ao município um desenvolvimento. Nesse período, registra-se a construção de um espaço próprio para a escola e o incentivo à formação para o trabalho docente. As Escolas Isoladas passaram por um processo de transformação e, sob a deliberação da legislação vigente no País, foram reestruturadas e configuradas como Escolas Municipais de Primeiro Grau Incompleto. Destaca-se, ainda, que as transformações do espaço urbano se refletem no espaço rural, seja pelo fluxo migratório, com a redução do número de alunos nas escolas das diferentes localidades ou pelo movimento de ampliação do acesso ao Ensino Primário,

promovido, principalmente, a partir de acordos entre o governo de instância municipal e estadual, pela legislação vigente.

Quanto à construção dos prédios escolares, registra-se que muitos professores fizeram doação de áreas de terra à administração municipal, para que os prédios escolares de alvenaria fossem construídos. Concluímos que a estratégia utilizada pela administração municipal, para proporcionar condições físicas adequadas ao prédio escolar, produziu reação nos professores, na doação de áreas de terras; dessa forma, permaneceriam como professores nas escolas do interior, o que intensificou o sentimento arraigado ao lugar.

A administração municipal intensificou, também, um projeto de formação em serviço, que já se percebia no final dos anos cinquenta. Os cursos de férias para os professores leigos, ou com formação primária, aconteciam desde a década de 1950; porém, a partir da década de 1970, firmaram-se parcerias com órgãos e instituições, cujo objetivo foi disponibilizar a formação continuada aos professores. Na época, houve a preocupação em qualificar não apenas os professores que influenciavam diretamente na consolidação de um projeto de educação de referência na região do Vale do Rio dos Sinos. Ela relacionava-se ao processo de consolidação de um quadro de funcionários públicos municipais que estava se constituindo.

O investimento em formação docente possibilitou que a carreira do Magistério, em Novo Hamburgo, adquirisse destaque, principalmente, por repercutir financeiramente no salário dos professores, cujo objetivo estava em investir em cursos, formações e promover o ensino público com qualidade, para construir e ampliar a rede de atendimento, bem como democratizar o acesso.

Destacamos ainda a formação dos sujeitos da pesquisa, que, mesmo que para alguns professores a formação representasse apenas a conclusão do 5º ano, as narrativas expressaram formas de continuar estudando e estabelecendo o percurso para a constituição de uma forma de ser professor. Observamos, quanto à formação em serviço, que os professores utilizaram-se do art. 99 (Lei n. 4.024/61), da modalidade de Ensino Supletivo e dos estudos adicionais, como forma de qualificar sua prática docente e atingir o mérito acadêmico.

Nas narrativas escutadas, entendemos que os cursos e as reuniões de professores contribuíam para que novas experiências fossem aprendidas, bem como para que as orientações de ensino fossem compreendidas por esses

sujeitos. De fato, a partir das evidências das memórias, registra-se que os professores se “inventaram” *docentes*, na medida em que se apropriavam-se das “artes do ofício”, criando formas de resolver as dúvidas e os problemas do cotidiano.

Os encontros de formações e as reuniões se configuraram como modo de construir e estabelecer um diálogo sobre as práticas, principalmente refletindo sobre o tempo em que eram produzidas. Nesses momentos, o professor conseguia elaborar e significar sua ação docente, principalmente, porque era possível escutar seu colega, mestre-único em igual situação prática, bem como era dessa forma que a troca de experiência permitia que os saberes e conhecimentos se elaborassem.

Contudo, evidenciamos que, nessas classes, mesmo que todos os alunos compartilhassem o tempo e o espaço, a prática docente atendia ao princípio isolado dos conhecimentos. Portanto, os alunos eram agrupados por série, bem como quando havia mais de um “quadro verde”, o professor utilizava-se desse recurso para conseguir atender com qualidade aos alunos.

A narrativa das práticas evidenciou uma forma de apropriar-se do conhecimento, principalmente pela leitura e utilização do livro didático em sala de aula. Quanto à leitura, foi considerada por todos indispensável, tanto na sua relação com a formação em serviço, quanto sua formação pessoal. Ela foi utilizada como modo de atualizar-se sobre o conhecimento no tempo de suas trajetórias docentes e caracterizou esse grupo de sujeitos, pelas maneiras que inventavam para continuar estudando.

Quanto à utilização do livro didático pelo professor, inicialmente foi uma fonte de consulta, bem como serviu à preparação de aula e construção de verdades. Ele representou a cada professor marcas de aprendizado e apropriação de um modo de pesquisar.

O livro didático, utilizado pelos alunos, também representou o *status* de moderno e atual frente “aos modismos” da educação. Uma prática pedagógica que se caracterizou pela “cópia”, quando alguns professores também encontravam dificuldade para traduzir o conteúdo a uma linguagem dos alunos do espaço rural, bem como se utilizou “desse instrumento pedagógico” para conseguir atender às demandas que o trabalho com cinco séries exigia, deixando que os alunos maiores copiassem os exercícios dos livros.

É possível perceber que as práticas associaram-se a uma forma de pensar e representar socialmente as atribuições do ofício docente; nesse sentido, foi a partir do cotidiano que tais práticas se construíram e ressaltaram o manejo docente com cinco séries “dinâmicas”, que desse conta da aprendizagem do aluno com dificuldades. Os vestígios evocados possibilitaram compreender como o fazer pedagógico foi tramado, bem como permitiu reconstruir o cenário da história da educação desse município, no que diz respeito às Classes Multisseriadas.

Na tentativa de conhecer e compreender o fazer pedagógico em classes multisseriadas, para entender sua especificidade e perceber suas práticas, permitiu concluir, entre outros aspectos que a preparação de aula demandava muito tempo, criatividade e dedicação. A pesquisa em livros didáticos e a elaboração de atividades e exercícios para que fosse possível atender individualmente aos alunos revelou um método; por exemplo, o da Profa. Élia, que estruturava todos os conteúdos e objetivos “numa folha de papel almaço” e dali partia para o planejamento diário.

Nas aulas, os alunos eram organizados pelos professores em fileiras agrupadas por série, uma atrás da outra, ou, ainda, em grupos de alunos definidos pelo seu grau de desenvolvimento cognitivo. Os recursos metodológicos vincularam-se à utilização do quadro verde, onde as lições eram ensinadas; às vezes, usava-se a divisão do quadro para escrever, em cada parte, o que cada turma deveria realizar. Os alunos representavam pouca mobilidade durante a aula, sendo que o professor circulava entre os alunos, e utilizando-se de um “rodízio”, distribuía, no tempo das quatro horas de aula, momentos para atender a cada grupo.

Contudo, há memórias de momentos em que todos os alunos trabalhavam juntos, como nas aulas de Civismo, Educação Religiosa, Artesanato e Hora da História. As apropriações do manejo, nesse tipo de classe, e os saberes da profissão se desvelaram no modo desses professores se narrarem, nas situações acima relacionadas.

As práticas que “fugiram” da lógica urbana do currículo, determinado pela administração, revelou aquilo que marcou a apropriação do ofício, aquilo que significou, nas memórias dos jeitos inventados para desenvolver, por exemplo,

“o amor à Pátria”, “as práticas da roça” ou a paixão pela arte de “contar histórias”.

A partir das trajetórias, as práticas foram significadas e constataram-se os elementos da cultura rural, entremeando saberes tácitos, aprendizagens e hábitos reproduzidos e reinventados, a partir das memórias da sua época de aluno, a partir das tradições legadas e construídas na “convivência solidária”.

De modo geral, as estratégias pensadas para que os alunos fossem alfabetizados e aprendessem minimamente o que o mundo, nesse período, exigia, se concretizou no espaço rural de Lomba Grande, a partir da realidade das Escolas Primárias Isoladas e da figura do “mestre-único”.

A terceira fase, compreendida entre 1990 a 2009, estabelece a *reestruturação da escola pública rural*. No momento em que as escolas primárias passaram a se chamar de Ensino Fundamental, constatamos a redução significativa do número de alunos, bem como o desaparecimento de muitas instituições. Destaca-se ainda que os processos identitários docentes e institucionais sofreram transformações profundas. A referência comunitária, que a escola da localidade permitia aos alunos, com esse processo, conduziu uma situação de fragilidade.

Realizamos, neste momento, um esforço de síntese, na tentativa de organizar os resultados frente às questões propostas nesta investigação, refletindo sobre o que desvelaram as narrativas docentes. Os sujeitos da pesquisa, quando lembraram, recordaram seus primeiros tempos de escolarização, prevalecendo a influência que a forma de pensamento de uma época desempenhou na constituição docente do magistério como vocação. E, mesmo que as memórias tenham acentuado um vínculo familiar com a escola, o jeito de trabalhar próprio das classes multisseriadas demonstrou que *ser professor* representou, em algumas situações, construir estratégias frente às relações de poder, que se estabeleceram no percurso da trajetória docente.

Narrando as memórias das práticas pedagógicas, constatamos “táticas” elaboradas para que os alunos do espaço rural também se apropriassem dos conhecimentos do seu professor. Dessa forma, a apropriação de uma prática pedagógica desvelou pelas narrativas a alfabetização como primordial responsabilidade das classes multisseriadas, a difícil tarefa de ensinar os alunos uma possível leitura da realidade.

Nesse momento, em que ensaiamos as palavras finais, percebemos que as dúvidas sobre a prática, no exercício dessa profissão, principalmente sobre a forma mais adequada para que os alunos aprendam, em outros tempos e espaços também caracterizaram interrogações para esses professores. Desse modo, compreendendo a “parcialidade do conhecimento” produzido e sua construção, como forma possível de recompor as trajetórias de professores em classes multisseriadas, dados o referencial teórico e metodológico, “fica o que significa”, aquilo que marcou, “vibrou” de forma intensa, tanto na evocação das lembranças, quanto na construção da narrativa, que foi se compondo pelo olhar do pesquisador.

A imersão nessa pesquisa possibilitou refletir sobre a nossa trajetória, como aluno de escolas públicas, como sujeito que entende a educação e, principalmente, a valorização docente como um fator indispensável para se projetar um país mais justo e solidário. Da mesma forma, compreendemos a importância que representa a história de cada um no conjunto da história como um todo. No tempo em que vivemos, estabelecemos relações e nos transformamos a partir daquilo que nos acontece, dos sentidos que se tramam na “teia da vida”, que nas palavras de Imbernón, não se consegue separar da trajetória de vida profissional. Rememoro uma frase dita por uma das (minhas) professoras, no curso de Magistério, e que resume o sentimento que toma, agora, a reflexão ao resumir nossa trajetória acadêmica até o mestrado: *Ainda sou um estudante da vida, de tudo!*. Esta afirmativa representa, de certo modo, o que expressa o jeito de ser que fomos construindo, no decorrer da trajetória, valorizando o desejo constante de saber, escrever, pensar... e, por fim, continuar investigando...

## Referências

- ABDALA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Memórias da rural**: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960). 2007. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais**: histórias de professores. 2001. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- ARENDRT, Isabel. **Educação, religião e identidade étnica**: o Allgemeine Lehrerzeitung e a escola evangélica no Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Oikos, 2008.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). *In*: CATANI, Denice B.; BASTOS, Maria H. (org.). **Educação em revistas**: a imprensa pedagógica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 47-76.
- BASTOS, Maria Helena Câmara; COLLA, Anamaria Lopes. A idealização do professor na representação da docência: Retratando mestres. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *A aventura (Auto) Biográfica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 465-485. v. 1.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. *In*: STEPHNOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 68-77. v. 3.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BONAZZI-TOURTIER, Chantal. Arquivos: propostas metodológicas. O desenvolvimento da entrevista. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2002. p. 24-27.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BURKE, Peter (org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad. de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.
- BRASIL. **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF, 1996.
- BRASIL. **Lei n. 5692/71, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF, 1971.
- BRASIL. **Lei n. 4024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF, 1961.

BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá. **O fechamento das escolas rurais: a lógica dos sobreviventes no campo.** 2017. 124f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia – Licenciatura) – Curso de Pedagogia – ênfase em Séries Iniciais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2007.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. 2005. **Análise de documentos:** método de recolha e análise de dados. Texto distribuído na disciplina Metodologia da Investigação I, no PPG da Educação – Unisinos, no 2º semestre de 2010.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. 2005. **Análise de documentos:** método de recolha e análise de dados. Texto distribuído na disciplina Metodologia da Investigação I, no PPG da Educação – Unisinos, no 2º semestre de 2010.

CALAZANS, Maria Julieta Costa; SILVA, Hélio Raymundo Santos. Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. *In:* THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coord.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papyrus, 1993. p. 15-43.

CANANI, Aline S. K. B. Herança, sacralidade e poder: sobre as diferentes categorias do patrimônio histórico e cultural no Brasil. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 163-175, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a09v1123.pdf> . Acesso em: 18 jul. 2011.

CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. Fazer ver o que vemos: Michel Foucault – por uma História diagnóstica do presente. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 11, n. 3, p. 321-329, set./dez. 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 17. ed. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar.** 10. ed. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude.** Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002a.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. *In:* AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos & abusos da história oral.** 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002b. p. 215-218.

CUNHA, Maria Teresa Santos. A escola, os livros e a leitura. À procura daquilo que não se fez esquecer! *In:* FISCHER, Beatriz T. Daudt (org.). **Tempos de escola: memórias.** São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2011. p. 121-133. v. 1.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. *In:* STEPHANO, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 17-29. v. 3.

DREHER, Martin Norberto. **Breve história do ensino privado gaúcho.** São Leopoldo: Oikos, 2008.

DREHER, Martin Norberto. **Igreja e germanidade.** São Leopoldo: Sinodal, 1984.

ECKERT, Cornélia. Tempo e memória: da duração contínua à dialética da duração. *In:* DEBERT, G.; GOLDSTEIN, D. (org.). **Políticas do corpo e o curso da vida.** São Paulo: Sumaré, 2000. p. 153-166.

ELIAS, Norbert. **Teoria del símbolo: um ensayo de antropologia cultural.** Barcelona: Península, 1994.



FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Processos de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. *In*: MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 521-544.

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** 1994. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, SC, 1994.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. A professora primária nos impressos pedagógicos (1950/1970). *In*: STEPHNOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.324-336. v. 3.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. *In*: ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (Auto) Biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 143-162. v. 1.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva, 2005.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **A história oral como recurso para a pesquisa em Educação Matemática: um estudo do caso brasileiro**. 2005. Trabalho apresentado ao 5º Congresso Iberoamericano de Educación Matemática (Cibem), Porto, 2005.

GOMES, Dinóra Antonina. **Rastros que não se apagam: vida – história e árvore genealógica de Adriano Antônio Gomes**. [S.l.: s.n., 2000].

GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. **Memórias recompondo tempos e espaços da educação: Bom Jesus/RS (1913-1963)**. 2008. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

HARRES, Marluza Marques. Aproximações entre história de vida e autobiografia: os desafios da memória. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 8, n. 10, p. 143-156, jul./dez. 2004.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IMBERNÓN, Francesc. Aprender com histórias de vida. **Pátio revista pedagógica: histórias de vida e aprendizagem**, Porto Alegre, n. 43, p. 8-11, ago./out. 2007.

INÁCIO, Maria Elizete. Práticas docente bem sucedidas: trazendo à memória o que potencializa e ressignifica a teoria para uma nova perspectiva da prática. *In*: FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS PAULO FREIRE, 12., 2010, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2010. 1 CD-ROM.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Panorama da educação no campo**. Brasília, DF, 2007.

JORNAL NH. Novo Hamburgo: Grupo Sinos, 29 maio 2005. Recorte Folha 2.594, localizado na Biblioteca Pública Municipal Machado de Assis de Novo Hamburgo, RS.

- JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 43-65.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 15, 2001, p. 159-177.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- LEJEUNE, Philippe. **Memória, diálogo y escritura. História y Fuente Oral**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1989. 2 v.
- LEVI, Giovanni. Usos da biografia. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2002. p. 167-183.
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.
- MARTINS, Rodrigo Perla. **A produção calçadista em Novo Hamburgo e no Vale do Rio dos Sinos na industrialização brasileira: exportação, inserção comercial e política externa: 1969-1979 / 2011**. 198 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná – 1946-1961. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 79-99.
- MONARCHA, Carlos (org.). **História da educação brasileira: formação do campo**. 2. ed. ampl. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Texto postado no Portal MEC, na Secretaria de Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 10 out. 2011.
- NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva *et al.* **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. 10. ed. São Paulo: Educ, 1993.
- NÖRNBERG, Nara Eunice. **Aprendiz de professor de borboletas no espaço/tempo da memória: (re)compondo trajetórias de docentes na educação rural**. 2008. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2008.
- NOVO HAMBURGO. **Lei Municipal n. 1.788, de 17 de março de 2008**. Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo – RS. Novo Hamburgo, 2008.
- NOVO HAMBURGO. **Lei Municipal n. 335/2000, de 19 de abril de 2000**. Plano de Carreira dos Servidores Públicos Municipais de Novo Hamburgo – RS. Novo Hamburgo, 2000.
- NOVO HAMBURGO. **Lei Municipal n. 333/2000, de 19 de abril de 2000**. Regime Jurídico Estatutário dos Servidores Públicos Municipais de Novo Hamburgo – RS. Novo Hamburgo, 2000.
- NOVO HAMBURGO. **Lei Municipal n. 28/1953, de 4 de abril de 1953**. Servidores Públicos Municipais de Novo Hamburgo – RS. Novo Hamburgo, 1953.

- NÓVOA, Antônio. Introdução. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 3-14. v. 3.
- NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.
- NUNES, Zeno Cardoso; NUNES, Rui Cardoso. **Dicionário de regionalismo do Rio Grande do Sul**. 10. ed. Porto Alegre: Martins Fontes, 2003.
- OLIVEIRA, Leda Maria Leal de. Memórias e experiências: desafios da investigação histórica. *In*: FENELON, Déa Ribeiro *et al.* **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho D'água, 2004. p. 263- 281.
- PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PESAVENTO, Sandra Jathay. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1993.
- PETRY, Leopoldo. **Município de Novo Hamburgo**. São Leopoldo: Rotermund, 1963.
- PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 114, p.179-195, nov. 2001.
- POPKEWITZ, Thomaz S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 103-131.
- QUADROS, Claudemir de. **As brizoletas cobrindo o Rio Grande**: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959 – 1963). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2003.
- RAMALHO, Maria Nailde Martins. Na roça, na raça... Eu me tornei professor: um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriadas no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 3., 2010, Brasília, DF. **Trabalhos apresentados...** Brasília: UnB, 2010. Disponível em: [www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/4.pdf](http://www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/4.pdf). Acesso em: 12 set. 2010.
- REMOND, René. Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2002. p. 203-211.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. de Alain François *et al.* Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.
- RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-46, jan./abr. 2008.
- RIBEIRO, Marlene; ANTONIO, Clésio Acilino. Estado e educação: questões às políticas de educação do campo. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 23., 2007, Porto Alegre; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO, 5., 2007, Porto Alegre ; COLÓQUIO ÍBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., Porto Alegre, 2007. **Por uma escola de qualidade para todos: programação e trabalhos completos**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007. v. 1. 1 CD ROM.
- RIO GRANDE DO SUL. 280PX-RioGrandedoSul\_Municip\_NovoHamburgo.svg. 2011. Altura: 280 pixels. Largura: 270 pixels. 66 Kb. Formato PNG. Disponível em:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:RioGrandedoSul\\_Municip\\_NovoHamburgo.svg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:RioGrandedoSul_Municip_NovoHamburgo.svg). Acesso em: 11 set. 2011.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornélia. **O tempo e a cidade**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2005.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2002. p. 93-103.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

SANTOS, Raimundo Lima dos. Associação, memória e luta das quebradeiras de coco no Maranhão: o povoado de Petrolina. **Métis: história & cultura**, Caxias do Sul, RS, v. 8, n. 15, p. 49-67, jan./jun. 2009.

SELBACH, Jéferson Francisco. **Novo Hamburgo 1927-1997: os espaços de sociabilidade na gangorra da modernidade**. 1999. 370 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1999.

SCUSSEL, Claudia Luci. **Constituindo-se professor(a): percursos, histórias e memórias docentes em Bento Gonçalves**. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2011.

SCHEMES, Claudia. **Pedro Adams Filho: empreendedorismo, indústria calçadista e emancipação de Novo Hamburgo (1901-1935)**. 2006. 446 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2006.

SCHÜTZ, Liene Maria Martins. **Os bairros de Novo Hamburgo**. Novo Hamburgo, 2001.

SCHWARZSTEIN, Dora. El auge del pasado: la historia pública y la historia oral frente a las demandas sociales. **Estudios Leopoldenses: série história**, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 19-28, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. A escola da minha infância. *In*: FISCHER, Beatriz T. Daudt (org.). **Tempos de escola: memórias**. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2011. p. 25-39. v. 1.

SOUZA, José Edimar de. O magistério e a tradição de família: história de professores de classes multisseriadas – Novo Hamburgo/RS (1940-2009) **Revista Didática Sistemática**, v. 14, n. 1, p. 54-69, jan. jul. 2012.

SOUZA, José Edimar de. Regimento das escolas municipais de Novo Hamburgo/RS (1952). **RIDPHE\_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, v. 4, n. 1, p. 190-202, 2018.

SPOSITO, Marília Pontes (org.). **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, memória e história da educação. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 416-431. v. 3.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ, 2005.

- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.
- TERRIEN, Jacques. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção da escola no campo. *In*: TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 43-53.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- THUM, Carmo. **Educação, história e memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes**. 2009. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2009.
- VECCHIA, Marisa V. Formolo Dalla; HERÉDIA, Vania B. M.; RAMOS, Felisbela. Contradições no sistema de educação: uma releitura acerca da expansão da rede municipal de ensino em Caxias do Sul. **Métis: história & cultura**, Caxias do Sul, v. 7, n.14, p. 21-37, jul./dez. 2008.
- VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.
- VILAS BOAS, Sérgio. **Biografismo**. São Paulo: UNESP, 2008.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. Constituição do Ministério da Educação e Articulação entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 39-53. v. 3.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. **O nacional e o local: ingerência e permeabilidade na educação brasileira**. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2005.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa; METZLER, Ana Maria Carvalho. En busca de contenidos y sentidos para la educación rural. *In*: GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa; LÓPEZ, Oresta (coord.). **Educación rural en iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido**. [S.l.]: Anroart – Ediciones, 2009. p. 79-109.
- ZERWES, Norma. **Lembranças de um percurso de vida**. Campo Bom: Papuesta, 2004.

**ANEXO A**  
**REDAÇÃO DA ORELHA 1ª. EDIÇÃO**

**Professora Dra. Beatriz T. Daudt Fischer (Unisinos)**

Conhecer histórias de outras épocas, ouvir e registrar narrativas de docentes que tiveram ricas experiências em tempos pretéritos exige sensibilidade e determinação – características iminentes a José Edimar – professor e pesquisador. Por isso, nas páginas a seguir, são desdobrados interessantes acontecimentos, confirmado a busca pela preservação da memória na comunidade rural de Lomba Grande (Novo Hamburgo/RS), em especial trazendo à tona a perspectiva de professores que lá atuaram/atuam desde 1940.

A sala de aula e as didáticas inventadas, as provas e as visitas de inspetores, os cursos de atualização, as políticas, o padre e seu sermão dominical: tudo aparentemente normal e corriqueiro para quem relembra. Mas para quem hoje prestar atenção a tais narrativas, encontra aí uma riqueza incalculável.

Histórias feitas de desafios enfrentados cotidianamente, dizendo de uma comunidade escolar, de seus(suas) professores(as), de suas lutas e perseverança, agruras e conquistas, configurando trajetórias permeadas de ideais e ousadia.

As narrativas aqui transmitidas, podem ser imbricadas em outras e mais outras. Trata-se de vozes polifônicas, constituídas pelo grupo de pertença desta comunidade. São joias preciosas, nem sempre valorizadas, mas agora disponibilizadas ao leitor, que as pode admirar e dizer: a valorização docente é um fator indispensável para se projetar um país mais justo e solidário (p. 149).

ANEXO B  
MEMÓRIAS DO ENSINO EM NOVO HAMBURGO: DOCUMENTOS E ACERVOS  
(1940-2009)<sup>107</sup>

NH na Escola Outubro de 2012

**Conceito**

José Edimar de Souza  
Beatriz T. Daudt Fischer

2

## Memórias do ensino em Novo Hamburgo: documentos e acervos (1940-2009)

Somente porque temos capacidade de lembrar, é que somos o que somos. Somente porque armazenamos lembranças é que sobrevivemos e construímos nossas identidades. Uma comunidade sem memória é uma comunidade sem vida. Somos constituídos a partir de histórias transmitidas de geração em geração. Respeitando e colecionando memórias, preservando fotografias, papéis aparentemente sem valor, conseguimos levar em frente marcas de um passado que precisa ser narrado aos jovens no presente e no futuro.

Na cultura brasileira tem sido comum o descrédito do passado e, por isso, lamentavelmente, o descarte: o abandono daquilo que, de imediato, não tem utilidade. Nosso trabalho no município de Novo Hamburgo tem sido no sentido de impedir que isso aconteça. A história da educação pública municipal é escrita cotidianamente pelos professores, alunos, funcionários, enfim, por toda a comunidade que, direta ou indiretamente, viveu e vive no contexto das instituições escolares. Para superar o esquecimento Maria Tereza Santos Cunha propõe o texto escrito como remédio eficaz contra a fragilidade da memória, como meio mais adequado para fixar a memória e transcender a fragilidade do monumento.

Cartografar uma história da educação pública municipal em Novo Hamburgo tem sido um dos propósitos percorridos em nossa incursão aos arquivos e, principalmente, buscando ouvir narrativas de professoras e demais pessoas envolvidas com a educação. As marcas culturais da presença germânica em nosso município registram os primórdios do que chamamos processo de escolarização pública. Contudo, a presença luso-aborigina ainda é em grande parte despercebida. No século XVIII, Novo Hamburgo servia de caminho



Beatriz T. Daudt Fischer



José Edimar de Souza

região, havia aulas particulares e preceptores que ensinavam conteúdos humanísticos. Em 1863, registra-se uma Aula Pública em Lomba Grande, regida pelo professor Wilhelmine Burger (Brummer). Ao lado desta, a "Kolonieschulen", as Aulas da comunidade evangélica e as da comunidade católica. Já no século XX, como estratégia do governo municipal e estadual, algumas parcerias se firmaram para expandir o acesso à escola pública. Convênios e parcerias subvencionavam Aulas que futuramente originariam as Escolas Municipais.

Mesmo que o município tenha se emancipado em 1927, apenas a partir do Decreto Nº 4, de 1952, é que se inicia o processo de "regimentação" das Aulas assim eram denominadas as escolas municipais: Aulas Isoladas, Aulas Avulsas e, em número menor, havia Aulas Reunidas e, posteriormente, os Grupos Escolares, estes exclusivamente pertencendo à rede estadual.

A cultura escolar é descrita por Dominique Julia como um conjunto de conhecimentos e condutas a ensinar, bem como pelo conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Estas práticas devem ser compreendidas e in-

vestigadas a partir do modo como se comportam os agentes profissionais que são responsáveis em levar a cabo essas práticas no contexto escolar, especialmente os conhecimentos que trazem as práticas pedagógicas do professor primário.

Neste sentido, é interessante também trazer o pensamento de Hannah Arendt, para quem a educação, no seu sentido clássico, caracteriza-se pela transmissão do legado dos antigos às gerações mais novas. O educador, no sentido clássico, é aquele que se responsabiliza por compartilhar com os mais jovens a tradição herdada do passado, o "mediador entre o velho e o novo". Assim, é impossível um professor ou uma professora atuar no campo educacional – em particular na escola – sem enfrentar no mínimo este desafio: deparar-se com o novo, com o novíssimo, com posturas inusitadas por parte do aluno, para as quais nem sempre estaremos devidamente preparados.

É importante que o aluno possa se dar conta que o mundo – as coisas que nele existem, os modos de viver, os sujeitos e sua respectiva cultura – tudo faz parte de um processo de longa duração. Neste sentido, o conhecimento do passado de uma escola, de uma comunidade, da família ou do bairro, permite reconhecer e refletir sobre mudanças ocorridas ao longo dos tempos. Um trabalho de preservação de documentos e memórias pode envolver toda a comunidade, mas deve começar pela escola. Um argumento às vezes utilizado pelas pessoas é de que tudo isso é em vão, já que muita gente nem sabe o que é cultura, o que é memória e, portanto, qualquer iniciativa nesse sentido estará fadada ao fracasso. Mas não é justamente a ausência desta consciência que deve orientar o trabalho de preservação?

Boa leitura e até logo.

Bruna Provenzano Editora

Contatos:  
nhnaescola@novohamburgo.rs.gov.br  
3394.9999, ramal 9100

Revisão: Alessandra de Almeida e Elize Huegel Pires  
Diagramação: Henrique Filippen  
O suplemento NH na Escola não pode ser vendido separadamente

<sup>107</sup> Texto originalmente publicado por SOUZA, José Edimar de; FISCHER, Beatriz T. Daudt. Memórias do ensino em Novo Hamburgo: documentos e acervos (1940-2009). *NH na Escola*, Novo Hamburgo, p. 2-2, 25 out. 2012.

## APÊNDICE A HOMENAGEM À PROFESSORA GERSY

### **A PROFESSORA “GERSY”: ÍCONE DA EDUCAÇÃO EM LOMBA GRANDE<sup>108</sup>**

Fazer pesquisa no Brasil, no contexto atual, tem sido um desafio imenso. E investigar a partir da metodologia da história oral algo mais complexo ainda. No dia 6 de setembro, Novo Hamburgo, mais especificamente o bairro rural de Lomba Grande, amanheceu cinza: perdemos a professora Maria Gersy Höher Thiesen, uma educadora ímpar na história da educação do município.

Acompanhamos com tristeza cortes na educação e um descaso dos governos em relação à manutenção de escolas, ao respeito e dignidade docente, bem como a valorização do ensino. Não bastasse, ainda há o fato de que o magistério não tem mais despertado a escolha profissional dos jovens estudantes. Como projetar a educação do futuro? Que é como alimentar nossa esperança por dias melhores?

As memórias de sua trajetória, como professora em Lomba Grande, representa um alento diante do cenário que encontramos na educação nacional. É impossível falar dos processos e práticas de escolarização neste lugar sem lembrar-se da “Gersy”, como carinhosamente era conhecida. Além disso, filha do professor José Afonso Höher, ela figura como pioneira na implantação de escolas e grande batalhadora pela causa da educação.

Gersy foi professora estadual e a primeira docente da educação infantil na localidade, quando fora implantado o Jardim da Infância Getúlio Vargas, anexo do Grupo Escolar de Lomba Grande, na década de 1940. Sua trajetória se compõe pela passagem por mais três escolas municipais, porém a contribuição mais expressiva talvez se relacione a sua passagem pela Escola Municipal Castro Alves.

Das memórias que reverberam na comunidade materializa-se a lembrança de uma educadora que “contava histórias de literatura como ninguém”; responsável e batalhadora pela construção de um dos primeiros prédios escolares de alvenaria nesse bairro, a escola Castro Alves, com detalhe,

---

<sup>108</sup> Texto originalmente publicado no Jornal NH de Novo Hamburgo, em 2 out. 2018, p. 10. Além disso, publicado na obra *Educar: perspectivas e construções*, pela editora Oikos, São Leopoldo, 2019. p. 43.



refeitório, em uma época que não existia merenda escolar! Em síntese, em uma época de poucos recursos, uma protagonista política, cultural e social que se preocupava com seus alunos, com o bem comum e o progresso da comunidade.

Espero que este texto chame atenção da escola, da administração municipal e dos edis deste município, de uma educadora que merece uma homenagem à altura das ações que empreendeu neste lugar.

**APÊNDICE B**  
**MEMÓRIAS DO ENSINO EM NOVO HAMBURGO: DOCUMENTOS E ACERVOS**  
**(1940-2009)**

José Edimar de Souza  
Beatriz T. Daudt Fischer

*O mundo esquece tanto que nem  
sequer dá pela falta do que esqueceu.*  
(José Saramago)

Somente porque temos capacidade de lembrar é que somos o que somos. Somente porque armazenamos lembranças é que sobrevivemos e construímos nossas identidades. Uma comunidade sem memória é uma comunidade sem vida. Somos constituídos a partir de histórias transmitidas de geração em geração. Respeitando e colecionando memórias, preservando fotografias, papéis aparentemente sem valor, conseguimos levar em frente marcas de um passado que precisa ser narrado aos jovens no presente e no futuro.

Na cultura brasileira tem sido comum o descrédito do passado e, por isso, lamentavelmente, o descarte: o abandono daquilo que, de imediato, não tem utilidade. Nosso trabalho no município de Novo Hamburgo tem sido no sentido de impedir que isso aconteça. A história da educação pública municipal é escrita cotidianamente pelos professores, alunos, funcionários, enfim, por toda a comunidade que, direta ou indiretamente, viveu e vive no contexto das instituições escolares. Para superar o esquecimento Maria Tereza dos Santos Cunha propõe o texto escrito como remédio eficaz contra a fragilidade da amnésia, como meio mais adequado para fixar a memória e transcender a fragilidade do monumento.

Cartografar uma história da educação pública municipal em Novo Hamburgo tem sido um dos propósitos percorridos em nossa incursão aos arquivos e, principalmente, buscando ouvir narrativas de professoras e demais pessoas envolvidas com a educação. As marcas culturais da presença germânica em nosso município registram os primórdios do que chamamos processo de escolarização pública. Contudo, a presença luso-açoriana ainda é em grande parte despercebida. No século XVIII, Novo Hamburgo servia de caminho aos tropeiros que, de certo modo, também contribuíram para a história da cultura

escolar desse lugar. Se, por um lado, a presença portuguesa não foi capaz de constituir um lastro cultural tão forte quanto as raízes do *status* de vila (legado dos alemães na segunda metade do século XIX), a memória das *Aulas* sobreviveu à cronologia do tempo.

Pensar a escola pública como nós a concebemos, hoje, é reconhecer o percurso em busca de uma instituição escolar de qualidade e acessível a todos. Não temos como saber se tal luta aconteceu desde sempre. Mas, o que sabemos pela pesquisa, queremos ir divulgando. Houve tempo em que, em Lomba Grande e região, havia aulas particulares e preceptores que ensinavam conteúdos humanísticos. Em 1863, registra-se uma *Aula Pública* em Lomba Grande, regida pelo professor Wilhelmine Burger (Brummer). Ao lado desta, a *Kolonieschulen*, as *Aulas* da comunidade evangélica e as da comunidade católica. Já no século XX, como estratégia do governo municipal e estadual, algumas parcerias se firmaram para expandir o acesso à escola pública. Convênios e parcerias subvencionavam *Aulas* que, futuramente, originariam as Escolas Municipais.

Mesmo que o município tenha se emancipado em 1927, apenas a partir do Decreto n. 4, de 1952, é que se inicia o processo de *regimentação* das *Aulas*, assim denominadas as escolas municipais: Aulas Isoladas, Aulas Avulsas e, em número menor, havia Aulas Reunidas e, posteriormente, os Grupos Escolares, estes exclusivamente pertencendo à rede estadual.

A cultura escolar é descrita por Dominique Julia como um conjunto de conhecimentos e condutas a ensinar, bem como pelo conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Estas práticas devem ser compreendidas e investigadas, a partir do modo como se comportam os agentes profissionais que são responsáveis em levar a cabo essas práticas, no contexto escolar, especialmente os conhecimentos que trazem as práticas pedagógicas do professor primário.

Neste sentido, é interessante também trazer o pensamento de Hannah Arendt, para quem a educação, no seu sentido clássico, caracteriza-se pela transmissão do legado dos antigos às gerações mais novas. O educador, no sentido clássico, é aquele que se responsabiliza por compartilhar com os mais jovens a tradição herdada do passado, o “mediador entre o velho e o novo”. Assim, é impossível um professor ou uma professora atuarem no campo educacional – em particular na escola –, sem enfrentar no mínimo este desafio:

deparar-se com o novo, com o novíssimo, com posturas inusitadas por parte do aluno, para as quais nem sempre estaremos devidamente preparados.

É importante que o aluno possa se dar conta de que no mundo – as coisas que nele existem, os modos de viver, os sujeitos e sua respectiva cultura – tudo faz parte de um processo de longa duração. Neste sentido, o conhecimento do passado de uma escola, de uma comunidade, da família ou do bairro permite reconhecer e refletir sobre mudanças ocorridas ao longo dos tempos. Um trabalho de preservação de documentos e memórias pode envolver toda a comunidade, mas deve começar pela escola. Um argumento às vezes utilizado pelas pessoas é de que tudo isso é em vão, já que muita gente nem sabe o que é cultura, o que é memória e, portanto, qualquer iniciativa nesse sentido estará fadada ao fracasso. Mas não é justamente a ausência desta consciência que deve orientar o trabalho de preservação?

Visto 10  
19-12-68

Felicidades em suas realizações.

Passo das Corvas, 27 de junho de 1966.

Martha Lillie, Superintendente da DIMEP  
Luiza Brandi Guin - Coordenadora da DIMEP.

### Minha despedida

Hoje foi meu último dia de aula. Estou aposentada desde o dia 8 de maio. Sinto agora saudades, - dos portinhos mininos dos alunos, das colegas, que estive tanto, - da Tão devotada e meiga D. Amélia, a nossa querida senente, - enfim de tudo isso, que foi minha vida de professora. Não houve lutas, - desenganos, mas muitas horas felizes.

Sinto deixar a minha querida "Cathartes": Mas ao deixá-la, peço a Deus, que de, a cada professora que nela lecionar, tudo aquilo que sempre quis dar aos meus filhos de 4 horas diárias, pois por cada criança senti o afeto de mãe, procurei dar o que de melhor tinha a dar: amor. Sei que vivi muitas vezes, mas sou humana e não divi-

nas é que não ou aquele que com meus erros me afundaram, e desejo que mi- um dia: - Não afundi ninguém, dei amor, consegui fazer daquelas que me foram confiadas, criaturas sãs a Deus, a Pátria, à sociedade, educacionais, enfim, para serem felizes.

A todos que aqui ficam e que por acaso chegaram a ler estas minhas palavras de despedida, o meu pedido a Deus de que sejam muito felizes, e o meu abraço amigo

Adieu

Sury



ISBN 978-65-5108-011-1



9 786551 080111