



FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: HISTÓRIA DE PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS–NOVO HAMBURGO/RS (1940-2009)

José Edimar Souza¹

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Brasil

Resumo

Este estudo trata da história do ensino rural no período de 1940 a 2009, a partir da memória de dez professores que atuaram em classes multisseriadas na rede pública municipal, na região de Lomba Grande, município de Novo Hamburgo/RS, Brasil. As memórias são analisadas sob a perspectiva do “tempo social”, quando a memória permite aos sujeitos assumir o seu lugar na rede das relações sociais inscritas no contexto, envolvendo recordações coletivas desse grupo de sujeitos: cuja memória permite compreender o processo de constituição e opção pelo Magistério, principalmente o aspecto da formação para ser professor(a). A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza a metodologia da História Oral, valendo-se de entrevistas semiestruturadas, além da análise documental. O referencial teórico sustenta-se na perspectiva da História Cultural. A análise enfatiza a dimensão das memórias na constituição docente em classes multisseriadas e sua relação com a representação docente enquanto prática cultural. Destaca-se, no conjunto de análise, as estratégias construídas no processo de escolarização, a realização de cursos supletivos, as formas de ingresso no magistério público municipal e a formação em serviço. Constata-se que, mesmo à margem da cidade, os professores rurais, em Novo Hamburgo/RS, inventaram formas criativas para continuar seu processo formativo e de atualização constante.

Palavras-chave: Formação de Professores; Trajetória docente; Classes Multisseriadas.

Agência financiadora: PROEX/CAPES

¹ Graduado em História e mestre em educação - UNISINOS; doutorando em educação - UNISINOS, com bolsa PROEX/CAPES. Professor da rede municipal de Novo Hamburgo-RS; Técnico em educação da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha.



TRAINING FOR THE EXERCISE OF TEACHING: HISTORY OF MULTIGRADE CLASSES TEACHERS - NOVO HAMBURGO/RS (1940-2009)

Abstract

This study deals with the history of rural education in the period from 1940 to 2009, from the memory of ten teachers who worked in multigrade classes in the public educational system in Lomba Grande, a region in the city of Novo Hamburgo/RS, Brazil. Memories are analyzed from the perspective of "social time", when memory allows individuals to take their places in the network of social relations that are part of this context, involving collective memories of this group of subjects, whose memory allows us to understand the process of incorporation and choice of teaching, especially the aspect of training to become a teacher. The research is qualitative and uses the methodology of Oral History, with semi-structured interviews and documentary analysis. The theoretical framework rests on the perspective of Cultural History. The analysis emphasizes the size of memory in constituting teaching in multigrade classes and their relation to the representation of teaching as a cultural practice. In the set of analysis, strategies constructed in the schooling process, the conduction of supplementary courses, forms of entry into the municipal public teaching service and in-service training are highlighted. It appears that even in the fringes of the city, rural teachers in Novo Hamburgo/RS invented creative ways to continue their educational process and constant updating.

Key words: Teacher Education; Teaching trajectory; Multigrade Classes.

FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: HISTÓRIA DE PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIIDAS-NOVO HAMBURGO/RS (1940-2009)

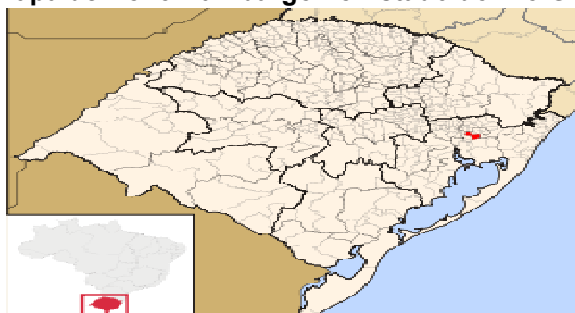
Introdução

Saber um pouco sobre o espaço dessa investigação auxilia na compreensão da pesquisa. Novo Hamburgo², como se observa na figura 1, é um município gaúcho do Estado brasileiro do Rio Grande do Sul (RS). Localiza-se na micro-região geográfica do Vale dos Sinos distando aproximadamente 50 quilômetros da capital Porto Alegre, tem sua estrutura político-econômica

² Ocupa uma Área 222,35 km² 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 a área rural de Lomba Grande.

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)

Essa investigação reúne um conjunto de memórias sobre a construção de um lugar de prática, no contexto rural do município gaúcho de Novo Hamburgo, em Lomba Grande³, em destaque na figura 2. As narrativas, doravante analisadas, possibilitaram elaboração da estrutura de um tempo social comum de experiência profissional, considerando o processo de formação e constituição docente em classes multisseriadas.

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



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

³ 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 km², localizado na região central, em destaque na figura 2 e uma área rural de 148,3 km². Sua área geográfica total compreende 156,31 km² (SCHÜTZ, 2001).



As configurações sociais que representam os sujeitos desta pesquisa, oito professoras e dois professores, cujas práticas docentes se desenvolveram em classes multisseriadas no período de 1940 a 2009, permitiram compreender um pouco como se tramaram os processos formativos para Ser Professor.

A professora 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 na Escola Municipal Expedicionário João Moreira e no Passo dos Corvos, na Escola Municipal Castro Alves.

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

A professora 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.

O professor Sérgio e a professora Márcia foram professores na Escola Municipal Tiradentes, na localidade do Morro dos Bois. O professor Sérgio é pai da professora Márcia.

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

A professora Lúcia, o professor Paulo e a professora Eloísa desenvolveram toda sua trajetória na localidade de Taimbé, na EMEF Bento Gonçalves. A professora Lúcia é irmã do professor Paulo; e este, por sua vez, é pai da professora Eloísa.

A professora Telga recordou que iniciou sua trajetória docente na Escola Municipal Conde D'Eu, na localidade de Quilombo.

A perspectiva do tempo da trajetória investigada é compreendida a partir do sentido que cada sujeito expressa para sua prática, independente da preocupação com a linearidade dos fatos no tempo, sendo as 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). À trajetória se entrelaça e constitui posições, codificadas e relacionadas à densidade das memórias. Portanto, utiliza-se a perspectiva do “Tempo Social” de Halbwachs (2006) ao considerar a convivência social e em grupo como definidora de uma representação coletiva sobre o tempo.



A memória como documento e a história cultural como perspectiva teórica

O trabalho do historiador é comparado aqui ao conhecimento apropriado que o artesão, ao produzir sua arte, manifesta permitindo compreender a História, no sentido que atenta Hobsbawm (2000), como 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.

A opção pela abordagem da História Cultural, conhecida, em um primeiro momento como “Nova História” em contraste com a “antiga”, considera aspectos da experiência de vida e o contexto nos quais 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).

História e Memória são representações narrativas que propõem uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo (PESAVENTO, 2004). A memória é entendida como uma construção social que depende do relacionamento, posição, papéis sociais do sujeito 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 (HALBWACHS, 2006).

Utilizou-se a entrevista “semiestruturada” a partir de um roteiro com dez questões sobre a trajetória em classes multisseriadas (TRIVIÑOS et al 2004). Por uma questão metodológica, os sujeitos desta investigação são aqui identificados conforme termo de consentimento assinado. Inicialmente, questionou-se quanto à sua primeira escolarização; seguido de momentos marcantes da docência; como a prática foi construída e quais eram os momentos de formação continuada; dentre outros.

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 e fizeram opção de 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), destaca-se, no campo de análise, portanto, o aspecto da constituição da docência para este grupo de sujeitos.

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 à 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).

A escolha pela metodologia da História Oral visa a aprofundar a compreensão sobre aspectos do contexto no qual se desenvolve a pesquisa, principalmente, os culturais e estruturais de uma sociedade. Em Thompson (1992) a abordagem da História, a partir de evidências orais, permite ressaltar elementos que, de outro modo, por outro instrumento seriam inacessíveis.

Aqui, as entrevistas de História Oral são tomadas como documento e servem para refletir e compreender o passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registros. Além disso, faz parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, compilando memórias dos indivíduos acerca de suas trajetórias, buscando interpretar acontecimentos, situações e modos de vida de seu grupo e na sociedade de modo geral. As entrevistas são atos de construção e de seleção de certo conhecimento da realidade e de seu funcionamento.

Optou-se em destacar das análises o aspecto da formação, do processo de constituir-se professor de classes multisseriadas no espaço rural. A partir da análise documental, buscou-se identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, a partir do entrecruzamento de aspectos que emergiram na construção dos documentos orais e na organização das informações de diferentes naturezas (documentos orais, escritos e iconográficos). Pimentel (2001) argumenta que 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 é sempre um processo interpretativo e construído historicamente.

O contexto das escolas isoladas 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. O pouco investimento do Estado na educação, e de modo geral, na educação do campo, 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 identitárias e, portanto, afirmou-se uma tendência de construção de identidades urbanas, associando à cidade o *status* de progresso.

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 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 nessa 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).

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 tarefa fundamental da escola continuava sendo a “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 humano, como um sujeito pátrio, ativo e atuante.

Mastrángelo (2000) investigando comunidades rurais na Argentina, numa revisão histórica, destaca que a oposição conceitual entre rural e urbano foi apenas um produto da urbanização associada à industrialização, que ocorreu nos séculos XIX e XX, com a expansão do capitalismo em toda a América Latina. Esta problemática relaciona-se ao desenvolvimento ou, melhor dizendo, a ausência deste, em contraposição ao mundo urbano e industrializado. Demartini (1988) acredita que se deve acabar com o preconceito na forma com que os cientistas sociais têm tratado do tema sobre as possíveis diferenças entre o meio rural e urbano. Embora ela tenha realizado seus estudos no interior do Estado de São Paulo, podemos trazer para o interior do estado do Rio Grande do Sul muitas de suas observações,



mesmo que neste estudo, o rural não seja tratado na perspectiva dos grupos sociais e sim como um contexto cultural e simbólico.

Ribeiro e Antonio (2007) argumentam que ao longo da história, aplicaram-se vários programas para educação rural, porém, o modelo de escola rural que tem predominado na nossa história é constituído, quase que em sua maioria, de classes multisseriadas de 1^a a 4^a série do ensino fundamental, a cargo de professores leigos, ou com menor tempo de formação, em relação aos professores das escolas urbanas. Demartini (1988) argumenta que a partir da década de 1960, o processo de escolarização rural alterou-se em função da industrialização e urbanização, embora os agricultores de poucos recursos restringissem-se ao estudo das séries primárias.

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 dependem e fazem seu cotidiano a partir destas escolas” (FERRI, 1994, p. 17).

Essa era a estrutura usual das escolas rurais do interior do estado de São Paulo. [...] as escolas isoladas funcionavam em cômodos de madeira, constituídos por apenas uma sala, sem a existência (ou com existência precária) de sanitários, cozinha e pátio. Os prédios escolares muitas vezes eram, simplesmente, uma adaptação de uma casa disponível na região, cedida pelo proprietário rural, para ser utilizada como escola, evidenciando o papel – nem sempre compreendido pelos acadêmicos – desempenhado pela comunidade camponesa na preservação do sistema escolar nas zonas rurais (GARNICA, 2011, p. 71).

Embora as classes multisseriadas⁴ 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.

⁴ 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 educação básica. Destes, 71,5% estão matriculados em classes multisseriadas em turmas de 1^a a 4^a 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 1^a a 4^a séries estão defasados (INEP, 2007).



Neves (2007), apoiada em Demartini, argumenta que a maioria dos estudos sobre a educação escolar no passado focavam aspectos relacionados ao sistema educacional, com poucas referências ao desempenho dos professores. Desse modo, ao investigar histórias de vida de velhos mestres que lecionaram para populações rurais paulistanas no início do século passado, foi possível conhecer a visão que a população rural tinha sobre a escola no início do século XX. A partir da memória, constatou-se que havia uma tendência e interesse aos valores urbanos que eram transmitidos à comunidade rural através da escola, o que de certo modo correspondiam aos interesses de uma sociedade dominante e global.

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 é quem 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.

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 constituição da origem do Vale dos Sinos (considerando o estabelecimento de colonos ao longo do rio dos Sinos). No ano de 1824, os imigrantes alemães desembarcam na Real Fitoria⁵ do Linho Cãnhamo, 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 escola⁶, em Novo Hamburgo esta situação se reproduziu, também no valor dado à

⁵ Atualmente bairro Fitoria, 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).

⁶ 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 professor Sérgio. Arendt (2008) identifica esta forma original de escola como “*Kolonieschulen*” – Escolas rurais.



educação pelas pessoas que se estabeleceram em Lomba Grande (DREHER, 2008).

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 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 preferencial às populações urbanas contribuindo para atenuar as desigualdades entre o campo e a cidade.

Em Lomba Grande, a história da educação se relaciona à sensibilidade da comunidade e das famílias que cediam compartimentos em suas residências 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 (professor diplomado, dadas às dificuldades do meio físico), desempenhavam a docência superando inclusive as dificuldades de falta de material didático, condicionando-se aos soldos provenientes das famílias.

Garnica (2011, p.72) apoiado em Demartini argumenta que as Escolas Isoladas em São Paulo eram

[...] aquelas em que, dentro de um raio de dois quilômetros, houvesse 40 crianças em condições de matrícula nas sedes municipais, ou 30 crianças, quando se tratasse de sedes de distritos ou zona rural. Essas escolas isoladas só seriam mantidas caso a frequência não fosse inferior a 24 durante o ano, em três meses consecutivos ou em três visitas do inspetor.

De forma tímida, 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 de adiantamento, pois havia o 1º, 2º, 3º e 4º livro, e, depois, a Seleta⁷ [...]” correspondendo aos princípios da legislação da época. (ZERWES,

⁷ Esta cartilha “Seleta em Prosa e Verso” de autoria do escritor gaúcho Alfredo Clemente Pinto foi utilizada por muitas gerações marcando época. É uma das obras didáticas mais importantes nas escolas do RS na primeira metade do século XX, destaca inclusive, nos versos do poeta Mario Quintana. “A obra divide-se em duas partes: a primeira dedicada à prosa; a segunda, a poesia. A primeira subdividida em: contos, narrações e lendas; parábolas, apólogos, fábulas e anedotas; história, bibliografia, retratos e caracteres; religião e



2004, p. 47). De fato, apenas mais tarde, com a política educacional de Getúlio Vargas que a educação passou a ser considerada como um elemento fundamental para o desenvolvimento econômico da nação.

Em Novo Hamburgo, muitas Aulas que se transformaram nos Grupos e Colégios, efetivaram parceria com a instância municipal. Além disso, algumas contavam com subvenções municipais. O Grupo Escolar de Lomba Grande, por exemplo, a municipalidade arcava com o pagamento do aluguel, bem como havia reserva de recursos que se destinava a 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.

A Secretaria Municipal de Educação e Desporto passou a existir a partir do Decreto-Lei Nº 31 de 27 do abril de 1945 e tinha a denominação de Instrução Pública. Embora a emancipação política tenha acontecido em cinco de abril de 1927, apenas em 1952 as escolas municipais são regimentadas e posteriormente recebem o primeiro programa curricular.

Investigando o arquivo de Leis e Decretos da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo (1927 a 2009) observa-se que na década de 1950 houve intenso movimento para se tentar constituir uma estrutura administrativa para a municipalidade. A partir de Leis e Decretos, que de forma direta e sistêmica, regeram, ou deveriam orientar e conduzir, o trabalho burocrático da administração e também das escolas municipais.

Em 1952, na gestão do prefeito Plínio Arlindo de Moura, cujo Orientador do Ensino Municipal era o Bacharel Parahim Pinheiro Machado Lustosa, é que as escolas municipais são regimentadas.

Conforme Decreto número quatro de dezesseis de outubro de 1952, as escolas municipais eram mistas, dividindo-se em urbanas, suburbanas e rurais; todas, porém, deveriam obedecer a um mesmo programa de ensino. Este aspecto demonstra a preocupação que havia, já nesta época, em construir uma ideia articulada de rede, principalmente, de um currículo comum “padrão” para os alunos que concluíssem o 5º ano primário, na rede municipal de ensino.

Em 1960 é criada a SEDEP (Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário). Nesta 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, este serviço é substituído pela Divisão de Municipalização do Ensino Primário (DIMEP), permanecendo com a mesma intenção de articulação entre

moral; e cartas. A segunda, em: narrações, apólogos, parábolas e alegorias; líras, canções, hinos, odes e sonetos; descrições e retratos; sátiras e epigramas; e poesias épicas.” (SGUISSARDI, 2011, p. 30-31).



governo municipal e estadual, conforme Lei Municipal nº 15/66.

Em 1980 a Prefeitura reorganizou sua estrutura e através da Lei Número 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 nº. 1.353. É a maior da região do Vale do Rio dos Sinos, contando, segundo Censo Escolar de 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).

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 a noite eu estudava aquilo tudo, pra eu não esquecer. A 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, assim como o exemplo da professora Telga, que todas as noites estudava os livros de sua época de aluna primária, 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, a formação a distância, caracterizou marcas de memórias compondo formações.

A formação para a docência foi organizada a partir de três características que se destacaram na análise das memórias: a influência religiosa e vocacional na formação; os exames supletivos e a forma de ingresso no magistério público municipal.

O professor 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 “[...] 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”. Observa-se nesse relato, que havia 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, quando realizou sua formação primária na década de 1950. Assim,



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

A professora Élia lembrou que, com treze 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 e 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 professor Paulo; ou o noviciado, caso da professora 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 professora Lúcia “*Eu fiz o supletivo na Scharlau*”. A professora 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 ginasial. 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 a 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, porém, frequentou as aulas no Colégio Sinodal Tiradentes de Campo Bom. Concluiu ela o “[...] Ginásio, fiz o artigo 99⁸, à noite, em um ano. Foi uma das inovações muito boa, fiz em 1967”.

Além das professoras citadas acima, ainda realizaram exames supletivos para conclusão do Ginásio os professores Sérgio e Paulo e a professora 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 apropriar-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. (CERTAU, 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 na 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 vestibular e 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 professora Telga, a necessidade de apropriação de um conhecimento científico específico da profissão, levou alguns professores a buscar a formação institucionalizada

⁸ O artigo 99, aspecto legal da LEI Nº 4024/61, 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. Observa-se no Boletim de conclusão do Ginásio (1967) que este curso também ficou conhecido como “John Kennedy”.

como o curso Normal. *“Em 1969, fui pra Sapiroanga 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 Sapiroanga. Atualmente, chama-se Instituto Estadual de Educação de Sapiroanga.

A professora Arlete seguiu sua formação, após conclusão e formatura do Ginásio, cursou o Normal no Colégio São José, na cidade de São Leopoldo, conforme fotografia 1, momento de sua formatura no Normal, ocasião em que recebe o diploma das mãos da Irmã Nazaré (diretora da instituição naquela ocasião).

Fotografia 1 - Formatura do Curso Normal, Colégio São José, São Leopoldo, em 1960



Fonte: Acervo pessoal da professora Arlete Timm, 2010.

Arlete registra uma forma interessante quanto ao ingresso na docência pública estadual. Ela recorda que, nos anos 1960, era uma prática as professoras concluírem o Normal, encaminharem o diploma à Delegacia de Ensino (DE) e aguardarem nomeação, para assumir como docente estadual. 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 Arlete começou a Faculdade, sendo uma das primeiras a ter ensino superior em Lomba Grande. Formou-se em 1966, em Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Cristo Rei, de São Leopoldo.

Outro aspecto marcante na trajetória da professora Arlete⁹, refere-se ao Curso de Ginásio e 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 que “[...] 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 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LEI Nº 5692/71, 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. Arlete destaca-se nesse grupo de professores fazendo 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 professora que realizou formação superior, numa época em que as professoras rurais, e as mulheres tinham geralmente o curso Normal.

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, 2010. Porém, ela representa outro momento da formação docente no país, as transformações do contexto educacional, na década de 1990, refletiram na construção dessa nova postura de comportamento.

Sobre esse novo momento formativo, da década de 1990, rememora o professor 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

⁹ De 1965/1985 Arlete foi professora/gestora da Escola Estadual Madre Benícia, após aposentar-se, na década de 1990 prestou concurso público para o Magistério municipal. A 1ª aula do Ginásio aconteceu em 24 de junho de 1970. No início de 1977, uma nova comissão foi instituída com propósito de o Estado “encampar” o Ginásio, em março daquele ano, todos os alunos passaram a fazer parte do Madre Benícia (Arlete).

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 professora 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 como professora do primeiro Jardim da Infância desse bairro.

A professora Lúcia também realizou uma prova e começou como auxiliar da turma multisseriada da Escola Municipal Bento Gonçalves. Ela rememora

“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 Mario Pereira¹⁰, como recordou 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.

Hélia¹¹ iniciou como professora contratada, e em seguida prestou concurso público, sendo 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*

¹⁰ Mario Pereira nasceu em 23/12/1902, em São Sebastião do Caí, e faleceu na década de 1960. Em 1964, a Lei Municipal Nº 11/64 denomina a praça de Lomba Grande, 3º Distrito de Novo Hamburgo de Vereador Mario Pereira.

¹¹ Hélia Köetz desenvolveu sua trajetória nas EMEFs Humberto de Campos e Rui Barbosa. O Decreto S/N de 26 de março de 1953 nomeia professora estagiária Hélia Gomes Pereira. E Decreto S/N que promove uma professora a 2ª entrância, de 03 de novembro de 1958.



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".

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

Outra professora que também ingressou através de um contrato e após realizou concurso público foi 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"*.

Élia afirma que no dia do concurso

"eu me apavorei. [...] o Dr. Walter Merina [Delgado], [...] esse que fez a prova comigo, nós 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, sendo as provas teóricas aplicadas em dias diferentes, essas 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 (cento e oitenta) normalistas, e que a prova de pedagogia foi a mais difícil. Porém, ao responder as questões (em folhas avulsas de papel almaço), Élia preferiu copiar todas as questões e respondê-las calmamente, pensou que pudessem apagá-las do quadro.

A professora classificou-se em 34º lugar, porém, com dificuldade para lotar docente na localidade, em 1959, ela foi nomeada para Escola Humberto de Campos. Ela recordou que contou com o apoio do vereador Mario 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.

O professor Paulo 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 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.

O aspecto que se destaca 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. Observou-se ainda, que o início na carreira para alguns dos entrevistados aconteceu como auxiliar de um professor mais experiente. Além disso, tanto a professora Gersy quanto a professora Márcia, começaram a trabalhar auxiliando seus pais.

Como professores da rede municipal, os sujeitos dessa 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 artigo 99 da LDBEN Nº 4024/61, 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 poder público e FEEVALE, ou Instituição Evangélica, registraram estratégias construídas pelo governo municipal para que os professores estudassem. Uma proposta, que atendia diretamente os professores rurais e refletia também nos vencimentos mensais, foi a realização de um curso específico de equivalência de 2º Grau, para professores leigos e que tivessem concluído o Ginásio.



O professor Paulo, o professor Sérgio, a professora Márcia e a professora 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 e 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 pode optar em algumas modalidades de cursos, como Educação Infantil, entre outros. 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 nós 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 realizado pela professora Márcia acontecia no antigo prédio da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto). Durante um ano, toda a noite, ela dirigia-se até o centro da cidade para estudar, ela recorda que foi muito bem no estágio, pois tinha anos de experiência docente.

Considerações finais

A realidade que trama e constitui o conjunto de memórias, representadas pelas narrativas e pelas imagens, retrataram as lembranças de 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 elaboradas no processo de escolarização, na convivência em comunidade em um tempo social, no percurso trilhado por cada sujeito para Ser Professor.

Em Halbwachs (2006) sustenta-se a construção desse tempo social cujas memórias de práticas foram tramadas e analisadas. A produção de recorrências de lembranças permitiu que houvesse entrecruzamento de memórias quanto às formas de ingresso no magistério, às experiências compartilhadas em classes multisseriadas, tanto sobre a instituição quanto sobre o contexto das práticas sociais construídas.



Coletar histórias de professores/as que ajudaram a construir a história da educação regional significa apreender não apenas o que essas histórias têm em comum, mas compreender a relação histórica que estes sujeitos perfizeram no seu percurso de vida, observando sua constituição docente. Tais histórias precisam ser preservadas, amalgamadas pela estopa da valorização profissional, do sujeito que, sem saber, ali se constitui como produtor da história de uma coletividade.

Estudar as trajetórias profissionais deste grupo de sujeitos favoreceu o trânsito por diferentes espaços, vivências, sentimentos, histórias. Memórias singulares que ajudam a caracterizar os contextos e, além disso, ajudam a identificar seus sujeitos, evidenciando o que os torna especial dentro de uma vivência aparentemente comum, porém com trajetória marcante numa comunidade rural. Ao mesmo tempo, tais recordações podem servir de referência e inspiração para quem está a caminho da descoberta pela docência. Enquanto caminhamos, produzimos nossa história e lembramos as marcas deixadas pelas distintas estradas e territórios por onde estivemos. O caminhante - e também o pesquisador - busca sua estrada observando, tentando compreender o jeito de andar, sentir, falar, a partir dos rastros culturais e da transformação dos costumes - leituras possíveis do todo complexo, estético e poético contexto vislumbrado e, assim poder projetar ou remodelar o caminhar.

Referências

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>. Acesso em: 11 set. 2011.

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.

ARENDDT, Isabel. **Educação, religião e identidade étnica**: o Allgemeine Lehrerzeitung e a escola evangélica no Rio Grande do Sul. São Leopoldo (RS): Oikos, 2008.

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. v. 1, p. 465-485.

BRASIL. **Lei nº 5692/71, 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília - DF, 1971.



BRASIL. **Lei nº 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.** 2007. 124 f. 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.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

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: Papirus, 1993, p. 15-43.

CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 17. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia.** A história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 2002a.

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.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo (64): 24-37, fev. 1988.

DREHER, Martin Norberto. **Breve história do ensino privado gaúcho.** São Leopoldo (RS): Oikos, 2008.

DREHER, Martin Norberto. **Igreja e germanidade.** São Leopoldo (RS): Sinodal, 1984.

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. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. In: ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto) biográfica.** Porto Alegre (RS): EDIPUCRS, 2004. v. 1, p. 143-162.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Memórias de uma Escola Isolada Rural: estudo de um Livro de Visitas (1928-1948). **Educação e Sociedade,** Campinas. Vol. 32, Nº 114, Jan./Mar. 2011, p. 69-86.

GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Ed. Centauro, 2006.



HOBBSAWAM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

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 2594, localizado na Biblioteca Pública Municipal Machado de Assis de Novo Hamburgo, 2005.

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, p. 159-177, 2001.

MASTRÂNGELO, Andrea. Londres y Catamarca. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 6, n.13, p.89-112, junho de 2000.

NEVES, Eloiza D. O Trabalho de professores em contexto rural: uma investigação. **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, ANPEd, 2007.

NOVO HAMBURGO. **Lei Municipal nº 1.788, de 17 de março de 2008**. Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo – RS. Novo Hamburgo, 2008.

NOVO HAMBURGO. **Lei Municipal nº 11/64, de 18 de julho de 1964**. Novo Hamburgo, 1964.

NOVO HAMBURGO. **Decreto Sem/Nº, de 03 de novembro de 1958**. Promove uma professora a 2ª entrância. Novo Hamburgo, 1958.

NOVO HAMBURGO. **Decreto Sem/Nº, de 26 de março de 1953**. Nomeia professora estagiária Hélia Gomes Pereira. Novo Hamburgo, 1953.

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.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História & História Cultural**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p.179-195, nov. 2001.

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.



SCHÜLTZ, Liene Maria Martins. **Novo Hamburgo, sua história, sua gente**. S/d, Novo Hamburgo, 2001.

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.

SGUISSARDI, Valdemar. A escola da minha infância. In: FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt (Org.). **Tempos de escola: memórias**. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, v. 1, p. 25-39, 2011.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; NETO, Vicente Molina; GIL, Juana Maira Sancho. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas – 2ª ed.** – Porto Alegre: Editora da UFRGS, Sulina, 2004.

ZERWES, Norma. **Lembranças de um percurso de vida**. Campo Bom: Papuesta, 2004.

Enviado em: 09/02/2012

Aceito em: 19/06/2012