

Memórias escolares: narrativas de professores leigos no contexto rural das escolas étnicas do município de Pelotas, RS (1940-1960)

School memories: Stories from lay teachers within the rural context of ethnic schools in the city of Pelotas, RS (1940-1960)

Recuerdos de la escuela: profesores laicos narrativas en el medio rural de las escuelas étnicas en la ciudad de Pelotas, Brasil (1940-1960)

PATRÍCIA WEIDUSCHADT¹; GIANA LANGE DO AMARAL²

Resumo

Este artigo discute narrativas de professores leigos que atuaram em escolas isoladas e multisseriadas nas décadas de 1940-1960 no município de Pelotas, RS. Cabe destacar que neste período muitas escolas eram atendidas por professores leigos, ou seja, sem formação pedagógica para a docência. A análise se constitui a partir de quatro entrevistas que foram realizadas para pesquisas diferentes, mas possuem especificidades em comum: os professores são pertencentes à etnia pomerana alemã e a religião luterana. O pertencimento étnico religioso é analisado e apresentado como demarcador da formação desses docentes, o qual legitima a atuação profissional pelas comunidades no contexto, justificando a longa permanência deles nessas escolas. Da mesma forma, orienta as práticas pedagógicas entrelaçadas pela religiosidade e pela ideologia nacionalista. Neste sentido, os conceitos de memória e identidade buscaram problematizar as narrativas entendendo que são construídas coletivamente e reelaboradas no tempo presente.

Palavras-chave: Memória, professores leigos, escolas étnicas e rurais.

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos. Professora-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: prweidus@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: gianalangedoamaral@gmail.com.

Abstract

This paper discusses stories from lay teachers who performed in individual and multi-grade schools from the 1940s to the 1960s in the city of Pelotas, RS. It is important to emphasise that at that time several schools were fulfilled with lay teachers, that is, teachers who did not have pedagogical training. The analysis has been made from four interviews made for different purposes, which held common indicators: the teachers belonged to Pomeranian-German communities as well as Evangelical Lutheran Church. The Ethnic and Religious belonging is analysed and presented as the training demarcation of these teachers, which legitimises the professional performance by the communities within the context, justifying their attendance at those schools. Likewise, it guides the educational practices interweaving with religiosity and nationalist ideology. In this sense, the concepts of memory and identity tried to question the stories, considering they are built collectively and reworked nowadays.

Keywords: *Memory, lay teachers, ethnic and rural schools.*

Resumen

Este artículo analiza las narrativas de los profesores laicos que trabajaban en las escuelas multigrado y aisladas en las décadas de 1940 a 1960 en la ciudad de Pelotas, Brasil. Cabe señalar que en este período muchas escuelas fueron atendidos por profesores seculares, es decir, sin formación pedagógica para la enseñanza. El análisis se basa en cuatro entrevistas fueron realizadas por diferentes investigaciones, pero tienen características en común: los maestros son pertenecientes a la etnia Pomerania alemán y la religión luterana. El grupo étnico religiosa se analizan y se presentan como un camino de formación de estos profesores, que legitima el desempeño profesional de las comunidades en el contexto, lo que justifica la larga tardanza en estas escuelas. Del mismo modo, guía las prácticas pedagógicas religiosidad entrelazados y la ideología nacionalista. En este sentido, los conceptos de memoria e identidad trataron de problematizar el entendimiento de las narrativas que se construyen colectivamente y volvió a trabajar en el momento actual.

Palabras clave: *Memoria, profesores laicos, étnicos y escuelas rurales.*

Recebido em: março de 2016

Aprovado para publicação em: maio de 2016

O presente artigo pretende refletir sobre narrativas de professores leigos que atuaram em escolas isoladas e multisseriadas nas décadas de 1940 a 1960. São quatro narrativas de docentes constituídos por vínculos de pertencimento a grupos imigratórios alemães-pomeranos³ que nas suas trajetórias profissionais mantiveram relações estreitas com o lócus social comunitário escolar, permanecendo na docência por vários anos na mesma escola comunitária. O ponto de partida é a empiria dos dados das quatro entrevistas que foram realizadas em momentos de pesquisas diferentes, mas que neste trabalho dialogam. Isso, buscando compreender as memórias de professores leigos⁴, os quais se constituíram professores a partir da experiência prática e do apoio da comunidade de imigração, que em certa medida, legitimaram e ampararam o seu trabalho docente.

Podemos perceber a valorização e legitimidade desses professores nas comunidades pela sua posição de docente, não apenas pelo exercício das práticas pedagógicas escolares, mas também por sua atuação profissional representar simbolicamente a construção moral e educativa das crianças na formação identitária étnica.

Num primeiro momento será apresentada a discussão conceitual da memória nas histórias profissionais desses sujeitos: a memória compartilhada e amparada pelo mito do sacrifício e abnegação. Os aspectos da memória revivida versam sobre as histórias de vida familiar e profissional que marcaram a constituição do ser professor, que efetivamente, não foi inicialmente pela via da profissionalização formal, mas pela condução familiar, comunitária e religiosa. Outro aspecto conceitual a ser considerado na análise é a identidade étnica. E, para tanto, apoiamos-nos em estudos de Barth (2011), que postula que a etnicidade é construída e legitimada pelo sentido de pertença nos grupos, ou seja, precisam ser compartilhados valores e representações evidenciados por crenças comuns no pertencimento étnico a determinado grupo social. O autor ainda define esses grupos com características gerais em comum: eles se auto atribuem uma origem e são reconhecidos localmente como distintos.

Ressalta-se que no período desse estudo a educação primária foi uma preocupação do RS e se refletiu em investimentos no âmbito do município de Pelotas, tanto no que se refere à construção de escolas, como na contratação dos professores. Como a área rural ainda concentrava destacado índice populacional, estratégias legislativas foram mobilizadas para disponibilizar e organizar o ensino primário.

³ Os grupos imigratórios alemães pomeranos se instalaram em meados do século XIX na Serra dos Tapes, na região meridional do RS nos municípios de Pelotas, Canguçu e São Lourenço do Sul, entre outros. A maioria da imigração na região é de origem pomerana, oriundos da região norte da atual Alemanha, foram considerados inferiores a outras etnias germânicas (ROCHE, 1969, GRANZOW, 2009), sendo silenciados pela cultura alemã dominante. (THUM, 2010). De qualquer forma, os princípios alemães-pomeranos tinham a preocupação com a escolarização, um dos ideais basilares pregados de Lutero: “Ao lado de cada igreja, uma escola” (DREHER, 2000).

⁴ Professores leigos são considerados professores sem formação na área do magistério. Leigo aqui, não se refere ao termo laico, não religioso. Foram professores que se constituíram através das experiências docentes. Na realidade brasileira, no período estudado, houve necessidade de professores em lugares longínquos e com grande demanda de escolas. Assim, as políticas educacionais estimularam professores a ocuparem postos em escolas, em sua maioria eram multisseriadas e localizadas no meio rural. Para aprofundar as formas de constituição de professoras leigas, ver o trabalho de Manke (2006).

Através das entrevistas depreende-se que a atuação docente confundiu-se com a trajetória de vida e influências da esfera familiar, religiosa e comunitária. Será apresentado aqui a análise destas entrevistas que apontarão diferentes aspectos, tais como: professor e o vínculo do professor com comunidade; o lócus da escola; o ingresso na carreira docente e as práticas pedagógicas e curriculares: atividades extracurriculares como as festividades, imposições governamentais, elementos da cultura escolar envolvida. (JULIA, 2001).

Os quatro sujeitos entrevistados foram responsáveis por dirigir escolas multisseridas em que além de ocupar a função de professor eram também os administradores e organizadores da instituição. Dois deles atuaram em escolas comunitárias étnicas luteranas e dois, em escolas públicas municipais. Mas em relação a todos, o respaldo e legitimidade do trabalho docente se fortaleceram através das comunidades étnicas religiosas. Nesse sentido, destacamos a importância dos estudos regionais e locais para a compreensão da constituição e atuação docente em nosso país. Será com estudos que analisam as singularidades que conseguiremos uma visão mais abrangente sobre a temática.

Memória e identidade: abordagem conceitual na compreensão da etnicidade na História da Educação

Nos últimos anos a discussão em torno da memória e das narrativas orais foram proeminentes no campo historiográfico. No âmbito da História da Educação também houve a disseminação de trabalhos em eventos da área e em publicações em que as fontes orais e a atenção para os conceitos de memória e identidade balizaram a discussão teórico metodológica.⁵ Neste sentido, a renovação do campo da História da Educação já tem credibilidade, sendo constituído vários grupos de pesquisa e eventos específicos que versam sobre História Oral e Memória.

Muitos artigos que realizaram levantamento do estado da arte na área da historiografia educacional⁶, reiteradas vezes, apontam investigações pautadas pelas narrativas dos sujeitos que participaram ativamente das instituições escolares formais ou não formais. As memórias podem vir de diferentes sujeitos da área educacional:

⁵ Desde os anos 1990 o campo da História da Educação buscou se organizar e se desvincular dos fundamentos da educação e das idéias pedagógicas. Esta renovação é discutida nos trabalhos de Lopes e Galvão (2001) mostrando o fortalecimento de discussões com novas fontes, abordagens e problematizações a luz da História Cultural. Ainda na década de 1990, a fundação de associações e grupos de pesquisa revitalizaram a área, com especial atenção às fontes orais e à discussão conceitual em torno da memória e identidade.

⁶ No trabalho de Bastos (2004) são apresentadas as temáticas mais pesquisadas em teses na área de História da Educação, entre 1974-2000 no RS, sendo as três mais recorrentes: profissão docente e etnias, sistema escolar voltados para as idéias pedagógicas e a história das instituições educativas, apontando para a tendência de renovação de fontes além das textuais para investigações na área. Passadas mais de uma década da publicação desse texto observa-se que o uso das memórias e fontes orais se fortaleceu na formação de grupos de trabalhos e na utilização nos trabalhos de dissertação e tese. Segundo recente levantamento de 2000-2014 Castro e Weiduschadt (2015), abordam a recorrência de trabalhos publicados em anais dos eventos da ASPHE e SBHE, demonstrando o crescimento do uso de fontes orais bem como a importância de seu uso como complementar as fontes escritas.

professores, alunos, diretores, religiosos, líderes sociais, entre outros. São narrativas que auxiliam a entender a constituição escolar mais localizada e de forma particularizada.

Neste sentido, pode-se abordar a questão da memória como sendo coletiva Halbwachs (2006). No entanto, as entrevistas aqui apresentadas estarão centradas no indivíduo. Será estabelecida a conversa com o sujeito que relembra a sua trajetória de vida. Mas ao recordar, ele também compartilha aspectos da sua trajetória profissional docente permeada pelos discursos oficiais, assim como pela atuação e percepção de seus colegas de profissão e de seus familiares. O sujeito reelabora as histórias de sua vida, no momento presente, fazendo emergir suas experiências vividas. Dessa forma não se pode esperar de memórias a versão realista do que aconteceu. O próprio acontecimento, como nos diz Paul Veyne (1995), não são dados geométricos, nem racionalidades ordenadas, mas na expressão do autor, são “cruzamento de itinerários possíveis”. Por isso, ao rememorar o vivido, os sujeitos percorrem caminhos para construir a memória e junto com ela, a identidade.

Candou (2014) traz a discussão das teses de Halbwachs na elaboração dos quadros sociais da memória, em que a experiência individual se assenta na experiência coletiva, e estas vivências vão se processar com maior ou menor intensidade de acordo com a força do grupo social.

[...] Por isso, é um tecido memorial coletivo que vai alimentar o sentimento de identidade. Quando esse ato de memória, que é a totalização existencial, dispõe de balizas sólidas, aparecem as memórias organizadoras, poderosas, fortes, por vezes, monolíticas, que vão reforçar a crença de uma origem ou uma história comum ao grupo. Quando há uma diluição desses marcos, confusão de objetivos e opacidade de projetos, as memórias organizadoras não chegam a emergir, ou permanecem fracas, esparsas: nesse caso a ilusão do compartilhamento se esvanece, o que contribuiu para um desencantamento geral. [...] Não se deve procurar nenhuma cronologia nesse modelo. Pois como já destaquei várias vezes, é no mesmo movimento dialético que a memória vem confortar ou enfraquecer as representações identitárias, e estas vêm reforçar ou enfraquecer a memória. [...]. (CANDOU, 2014, p. 77-78).

Cabe destacar na análise do autor a imbricada relação entre memória e identidade, observando que um ato memorialístico poder ser mais evidente ao conseguir aparentar a homogeneidade dos grupos identitários, tanto na relação do pertencimento étnico como do pertencimento profissional. Pode acontecer o processo inverso, ou seja, os sujeitos subestimam as suas lembranças poucas identificadoras presentes na sua trajetória considerada menos importante ou sem valor na concepção dos grupos envolvidos. Por exemplo, muitas vezes nas narrativas dos professores leigos, o discurso foi permeado por interrogações e descrédito da importância de sua trajetória na história da educação da comunidade. Apesar de as falas destacarem que as suas ações tinham sido fundamentais para a escola subsistir, não acreditavam que a entrevista concedida auxiliaria na constituição de uma pesquisa séria

que abordasse a constituição histórica das escolas comunitárias. A própria oralidade, com a improvisação e informalidade que lhes é inerente no relato dos processos formais de escolarização foi considerada por eles com certa desconfiança. A impressão que se tinha é que esses sujeitos não legitimavam as suas narrativas. Enfatizavam, isso sim, que os documentos preenchidos e enviados ao poder municipal poderiam dar maior credibilidade e respaldo à constituição da história das escolas.

Por outro lado, é visível a sua vinculação identitária com a comunidade para que se tornassem professores. Essa é reforçada pelas lembranças positivas, revelando o apoio do grupo social na empreitada docente. As dificuldades passam pela baixa remuneração, pouco material didático, distâncias a serem percorridas até chegar à escola, falta de formação profissional, mas são atenuadas pelo sentimento de valorização e importância que representavam para os alunos e para os pais no espaço escolar. O reconhecimento de seu trabalho e o status alcançado junto ao grupo compensava as adversidades inerentes à docência no meio rural.

Sendo assim, pode-se afirmar que o pertencimento étnico colaborou na formação dos professores entrevistados, legitimando-os nas instituições escolares, tanto municipais quanto confessionais. Assim, reitera-se que a pertença desses narradores vincula-se aos espaços de sua atuação. De certa forma, foram escolhidos ou puderam escolher ocupar esses espaços, pela associação étnica, religiosa e lingüística dos grupos que precisavam de escolarização. Cabe destacar que se entende que as identidades são relacionais e não naturalizadas na forma essencialista. Elas são mobilizadas no momento de estabelecer diferenças com outros grupos, enfim, nas fronteiras entre diferentes comunidades. (POUTIGNAT E STREIFF-FENART 2011).

Por isso, a aceitação e o acolhimento desses sujeitos nessas escolas comunitárias. Eles reforçam a manifestação de uma identidade que talvez outro docente, oriundo do meio urbano não conseguisse respaldo comunitário. O que se quer enfatizar é que os grupos, no pertencimento, não podem buscar a igualdade, mas procuram se livrar das possíveis diferenciações. Poutignat e Streiff-Fenart (2011) compreendem que a etnicidade e o pertencimento étnico é um processo em movimento e não a cultura congelada de aspectos que classificam determinados grupos sociais.

[...] A etnicidade não é vazia de conteúdo cultural (os grupos encontram ‘cabides’ nos quais pendurá-la), mas ela nunca é também a simples expressão de uma cultura já pronta. Ela implica sempre um processo de seleção de traços culturais dos quais os atores se apoderam para transformá-los em critérios de consignação ou de identificação com um grupo étnico. [...]. (POUTIGNAT E STREIFF-FENART, 2011, p. 129).

O que se revela e se acentua na discussão da citação acima é que a partir da análise da trajetória profissional desses sujeitos eles acreditam que pertencem a um grupo cultural totalmente homogêneo. Esta ideia não se sustenta, pela variabilidade e caráter dinâmico

dos processos étnicos implicados. De qualquer forma, conseguiram respaldar o seu trabalho pedagógico por meio dos vínculos étnico-religiosos.

Os estudos de Thum (2009) ajudam a entender as imbricações étnicas entre o pomerano e alemão. Ao abordar o silenciamento da cultura pomerana em detrimento da cultura alemã, percebe-se que a homogeneidade entre esses grupos era aparente, evidenciados pelos conflitos na identificação cultural. O que se pode depreender que a identidade étnica não é um processo uniforme, assim como a religiosidade, que foi constituída por conflitos e diferenciações. Por isso é importante na análise das narrativas perceber que as diferentes vinculações étnico religiosas irão pautar a trajetória desses docentes.

Professores leigos: trajetórias e memórias docentes

No período aqui estudado, muitos eram os discursos em favor da educação rural, o chamado “ruralismo pedagógico” (WERLE, 2007, SOUZA, 2012). Diante desse quadro, muitas dificuldades precisavam ser transpostas, além de abrir escolas no meio rural, a falta de profissionais foi outro obstáculo. E ao se conseguir professores, a permanência deles era efêmera, por terem, na maior parte das vezes, que ir trabalhar em lugares longínquos e sem estrutura de moradia e transporte.

Dessa forma, o que efetivamente funcionou foi a contratação de professores leigos, e que tivessem vínculos fortes comunitários nos espaços de atuação. Em muitos documentos da escrituração escolar⁷ percebe-se a alta rotatividade de profissionais nas áreas rurais, prejudicando o funcionamento da escola e o atendimento mínimo aos alunos. como já afirmado entende-se por professor leigo o profissional sem formação pedagógica para o cargo. Na maioria das vezes, possuíam a escolaridade de cinco anos e haviam se destacado em seus estudos como os mais aplicados. No caso específico dessa pesquisa, eram pertencentes aos grupos comunitários em que atuaram.

A pesquisa de Manke (2006) corrobora esta discussão em mostrar que as professoras leigas entrevistadas afirmaram que, na maioria das vezes, “tinham se tornado professores sem ser professoras”, ou seja, admitiam que a formação e a profissionalização foi se constituindo na experiência do trabalho.

As quatro narrativas aqui apresentadas fazem parte da discussão central do presente artigo, sendo relevante apresentar os sujeitos da pesquisa de forma a compreender as trajetórias, vinculações e atuações:

⁷ A escrituração escolar é um conjunto de documentos produzidos na escola. Esse processo evidencia-se desde o Império na realidade da educação brasileira, mas acentuou-se após a nacionalização do ensino (década de 1930), em que se começou a cobrar das escolas, especialmente as isoladas e étnicas, maior controle de documentação e crescente fiscalização. Para saber mais sobre escrituração escolar ver Gil e El Hawate (2015).

Quadro 1 - Entrevistados da pesquisa- ingresso, período de atuação, tipo de escola e formação.

Nome da professora (o)	Formação	Ingresso na docência	Ano de ingresso	Ano de término	Tipo de escola
Adolfina	Até 5ª série	Indicação da comunidade religiosa	1944	1958	Escola Evangélica Luterana-Triunfo/Pelotas
Ida	Escola formal 4 anos; Mais um ano de ensino particular	Indicação pela igreja. Fez prova de registro Municipal	1955	1958	Escola luterana religiosa Prédio constituído pelo município e em terreno doado.
Selomar ⁸	Escola formal até 5ª série	Através do pai/ pastor. Depois contratado pela comunidade e pelo município	1957	1975	Escola Evangélica Comunidade Independente Escola Municipal Riachuelo
Lorena	Até 5ª série, inicialmente. Depois supletivo	Primeiro, indicação. Depois concursada pelo município.	1953	1981	Escola municipal Rural- Pelotas

Fonte: Quadro elaborado a partir das entrevistas realizadas.

Os quatro professores leigos entrevistados foram selecionados para abordarem diferentes aspectos e temporalidades que envolviam o ser docente. Adolfina foi procurada para narrar aspectos da nacionalização do ensino na escola étnica luterana em que atuava. Da mesma forma Ida atuava em uma escola luterana, sendo destacado o fato de ela ter utilizado o periódico infantil “O Pequeno Luterano”⁹, nas práticas pedagógicas. As

⁸ O referido professor era ao mesmo tempo professor e pastor nas comunidades livres independentes (ver em nota 8)

⁹ Esta revista foi editada pela instituição luterana Sínodo de Missouri (ver nota 8). Não foi pensada como material didático, mas foi largamente utilizado na escola (1933-1966) auxiliando os professores e mantendo interlocução entre os leitores, as escolas e o editorial (WEIDUSCHADT, 2012).

narrativas dos dois outros entrevistados, Lorena e Selomar, serviram na compreensão dos projetos diferenciados das instituições luteranas¹⁰ e das escolas comunitárias que se municipalizaram nas décadas de 1950 e 1960. No conjunto das narrativas, podem-se perceber convergências e divergências na formação docente e atuação no espaço pomerano da região de Pelotas.

Como pontos em comum destacados, os entrevistados são descendentes de imigrantes alemães pomeranos, portanto, dominam a língua estrangeira ainda hoje. Pertenciam e pertencem a confessionalidade religiosa luterana. Mesmo os atuantes em espaço público municipal, o vínculo comunitário étnico-religioso se estabelece desde o início da atuação profissional e perdura até os dias de hoje. Ou seja, as memórias ressignificadas no presente partem também do pertencimento à comunidade luterana freqüentada por estes depoentes.

Evidencia-se assim, que as lembranças da docência estão imbuídas de valores comunitários religiosos étnicos, tanto no que se refere à presença e conhecimento da língua e da vinculação à confessionalidade religiosa, quanto por serem reconhecidos como professores adequados ao grupo comunitário.

No período aqui estudado há que se ressaltar algumas considerações sobre o contexto das políticas que envolviam a educação primária no estado do RS.

Desde a década de 1920, como afirma Love (1975), o RS distinguia-se dos demais estados brasileiros por apresentar uma taxa de alfabetização de 55,5%, enquanto a média nacional era de 35,5 % entre a população com mais de 15 anos.

A partir de 1930 o governo do estado passou a ser exercido pelo interventor e depois governador Flores da Cunha até o ano de 1937. Tambara et al. (2007) afirmam que nesse período várias providências foram tomadas em relação à regulamentação da carreira do magistério, ampliação da rede física das escolas e do número de professores (que quase triplicaram). Com a implantação do Estado Novo em 1937 assumiu o governo do estado o interventor federal, general Daltro Filho, sendo que a Secretaria da Educação e Saúde Pública (SESP/RS) ficou a cargo de José Pereira Coelho de Souza até o ano de 1945. O mandato de Coelho de Souza destacou-se pelas mudanças no sistema educativo no estado assim como a implantação do processo de nacionalização do ensino:

¹⁰ Neste contexto, três instituições luteranas disputaram o espaço entre os pomeranos, a primeira constituída com a chegada da imigração: as igrejas luteranas independentes. Como elas não possuíam vinculação oficial com nenhuma organização superior entre elas, realizaram um movimento de estabelecer autonomia nas comunidades no processo imigratório, diferente da opressão da terra de origem. Elegiam um pastor e professor para realizar reuniões religiosas e a iniciação escolar. (TEICHMANN, 1996). A segunda a se instalar no RS em meados do século XIX, foi o chamado Sínodo Riograndense (atual IECLB) (DREHER, 2000), mas que não investiu fortemente na região meridional. O Sínodo Riograndense tinha sua sede na Alemanha. Por fim, o Sínodo de Missouri (atual IELB) que se instala na região meridional em 1900 com origem norte americana. Todas estas instituições disputaram fiéis no seu contexto de atuação, defendendo as suas práticas e doutrinas. (WEIDUSCHADT, 2007). Ainda hoje atuam na região, tendo as igrejas independentes o maior número de fiéis.

A nacionalização do ensino, como processo amplo, abriu um campo de possibilidades à intervenção estatal, que envolveu, pelo menos, quatro dimensões importantes e concomitantes:

1^a) extensa e detalhada jurisprudência sobre a educação;

2^a) reestruturação técnica e administrativa da SESP/RS;

3^a) desenvolvimento de políticas de expansão da rede de ensino estatal, com construção de escolas, a contratação de professores e funcionários e ampliação do número de estudantes matriculados;

4^a) atenta orientação, supervisão e inspeção do trabalho escolar (TAMBARA ET AL., 2007, p.319).

Os autores afirmam ainda que até o ano de 1971, a Seção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública e, depois, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE/RS) exercerão um papel proeminente no que se refere ao planejamento, organização racional e avaliação do processo educacional no estado do RS. Em relação à nacionalização do ensino, destacam:

As medidas de nacionalização no estado compreenderam duas ordens de ações: extraescolar e escolar. A ação educativa extraescolar envolvia a realização de caravanas nacionalistas e comemorações das datas cívicas [...]. No âmbito escolar, a ação obedeceu a uma série de medidas que foram orientadas, inicialmente, pela regulamentação das redes de escolas particulares estrangeiras. [...] Um corpo seletivo de fiscais, distribuídos por todos os municípios, passou a vigiar, permanentemente, esses colégios. Eram os inspetores de ensino, que, atuando junto às escolas forneciam ao governo do estado informações indispensáveis à ação nacionalizadora do ensino, tendo como alicerce a escola elementar. Também a *professora da nacionalização*, indicada pelas autoridades educacionais, para atuar junto à escola particular nacionalizada, tinha função de controle e observação da implementação das medidas oficiais. (TAMBARA ET AL., 2007, p. 320 e 321).

Em nível municipal, tendo por respaldo as determinações do governo estadual, foi expedido o Decreto nº 78 de 4.11.1944¹¹ que buscou dar direcionamento à organização interna dos grupos escolares e escolas isoladas de Pelotas. Nele destacam-se orientações para escolas urbanas e rurais no que tange à sua estrutura física e funcionamento, às competências atinentes à comunidade escolar, classificação de alunos, distribuição de classes, frequência, aproveitamento, promoção, escrituração escolar e rotinas escolares (festas, horários para recreação, exposições, biblioteca, excursões). Essa legislação foi uma forma de o poder municipal orientar de forma mais objetiva e direta sua atuação como organizador e fiscalizador das práticas escolarizadas do ensino primário.

¹¹ Esse Decreto vem sendo estudado pela doutoranda do PPGE/FAE/UFPel, Magda Abreu Vicente.

Neste contexto, as escolas que tinham sido criadas baseadas em modelos étnicos comunitários, a maioria sendo confessionais, e outras se constituíram como sociedades étnicas, sofreram com a nacionalização do ensino, e, portanto, tiveram que se adaptar a este novo modelo impositivo.¹²

A narrativa mais próxima à implantação da nacionalização do ensino é de Adolfinia. Ela substituiu como professora o pastor nascido na Alemanha que não podia mais atuar. Mas na sua fala está implícito que quem comandava a escola e a comunidade era o pastor. Ele simplesmente não podia assinar como professor/diretor da escola em função das normas de nacionalização do ensino, por isso, foi necessário contratar uma professora que atendesse às novas exigências e que estabelecesse vínculos com os alunos. Estes aspectos são comprovados nas inúmeras atas cívicas encontradas na escola onde é documentado que a professora recebia visitas constantes da fiscalização do ensino que visava controlar as escolas étnicas. Então, a sua atuação não poderia ser só aparente, era necessário oficialmente ser a professora e diretora da escola. Os alunos precisavam reconhecê-la como tal, mesmo que para resolver questões disciplinares, contasse com a atuação do pastor, que também era o antigo professor. Adolfinia foi contratada num momento decisivo de adaptação das escolas étnicas, período tenso e de constante fiscalização por parte do estado. De qualquer forma, ela permanece à frente da escola por longo período, pois sua atuação corresponde às expectativas da comunidade, ganhando credibilidade no seu trabalho. Da mesma forma, assim como ao processo de intensa fiscalização do poder público.

Os outros três entrevistados começaram a sua carreira na década de 1950, período em que as tensões étnicas diminuíram, mas ainda persistiam muitos resquícios e receios do enfrentamento às imposições sofridas na década anterior. Lorena e Selomar, em especial, que estiveram, no início de suas carreiras, à frente de escolas religiosas comunitárias, participaram da transição para a municipalização das escolas tendo que atender às demandas do poder público. Nos seus relatos é ressaltada uma atuação velada em relação ao uso da língua pomerana e alemã. Eles foram conduzidos pela família e pela própria escolarização a restringir o uso da sua língua primeira na escola.

Eu sempre comecei pelo português Eu sempre pedia para os pais: não ensinem as letras, não ensinem números, não ensinem nada para os filhos de vocês. Mas ensinem o que é um cavalo, uma cabra, uma vaca, um chapéu. Uma coisa, eu vou começar com uma coisa por ali e ensina a falar primeiro, porque senão eles não interpretam nada, não fazem nada , então aquela parte [de ensinar pomerano na escola]¹³ eu não posso aceitar. (Lorena, 2014).

¹² Política imposta pelo governo de Getúlio Vargas no período do Estado Novo, entre outras coisas, primou por um currículo nacional e acentuada pressão nas escolas étnicas, com proibição da língua estrangeira, adoção de conteúdos nacionalistas e cívicos. Sobre o assunto ver Kreutz, 2004; Rambo, 2003.

¹³ No momento há discussões da retomada da cultura pomerana no contexto, que por muito tempo foi silenciada em detrimento da alemã (THUM, 2010). Entre os pomeranos do Espírito Santo há programas específicos para a instauração do bilingüismo na escola. Na região de Pelotas, os debates estão acontecendo para uma possível adoção do uso do pomerano e português na alfabetização de crianças. A professora

Eu fazia alguns cultos em alemão. O pomerano eu aprendi quando dava aula. Os alunos que eu ensinei a ler e escrever português me ensinaram a falar pomerano. Na escola eu não permitia que eles falassem pomerano, nem alemão. Em casa eles poderiam falar. Mas na escola não. Não fazia por maldade. É que não tem como escrever se não se sabe falar. Aí ele não compreende o que está escrevendo. (Selomar, 2014).

Neste sentido, ficam evidenciados os processos de identificação da formação e atuação desses sujeitos. Eles já tinham sido alunos de escolas multisseriadas na língua portuguesa. Seu imaginário e representação foram constituídos pela negação da língua alemã dentro do espaço escolar. A língua germânica, desde a imigração, meados do século XIX, antes legitimada no espaço religioso e escolar, depois foi banida da escola e, no período mais conturbado do Estado Novo foi cerceada na Igreja, sendo limitado seu uso nos púlpitos e nas liturgias. Porém, nas práticas religiosas ficou mais fácil burlar a fiscalização, pois não havia uma política efetiva para tal. O mesmo não ocorreu em relação ao ensino escolarizado onde foi instaurado o aparato de fiscais, atas cívicas, normas e portarias.¹⁴

De qualquer forma, os sujeitos apontam para a internalização da necessidade de cessação da língua estrangeira: tanto a pomerana, usada no espaço doméstico, quanto a alemã no espaço religioso. Isso por terem sido educados em espaços escolares onde somente era permitida a língua portuguesa e supostamente, por terem tido dificuldades na própria escolarização.

Por outro lado, as línguas estrangeiras eram usadas nos espaços não formais do ensino escolar. Selomar, que falava o alemão, afirma que aprendeu o pomerano com seus alunos na escola, para melhor se identificar e se integrar com os discentes que não dominavam totalmente a língua portuguesa. Lorena não aprova o uso do pomerano na escola na atualidade. Menciona que ao término do ano letivo realizava ensaios de programação de Natal entre os alunos luteranos em língua alemã. O auto natalino era um evento muito valorizado pela comunidade luterana. O espaço escolar fora do ano letivo era utilizado para realização de atividades culturais religiosas. Na verdade, havia pouco tempo para a realização dessas atividades que geralmente ocorreram no período natalino, pois era proibido vinculá-las oficialmente a escola a estas práticas, mesmos que essa participassem:

Eram as mesmas crianças da escola, e tinha uma coisa, não podia fazer enquanto tinha aula, porque eu dava em alemão. Hoje eles dão ênfase pro alemão, mas aquele tempo, então, a aula terminava, com o exame. Primeiro escrito depois vinha alguém da supervisão fazer um exame oral com as crianças. Em 2 semanas eu fiz o programa de natal bem feitinho, de tanto que as crianças gostavam. (Lorena, 2014).

desaprova a implantação dessa política, pois no seu imaginário a língua estrangeira alemã ou pomerana não deveria ser utilizada no âmbito escolar.

¹⁴ O cerceamento no RS foi bem intenso devido a atuação do secretário de educação Coelho de Souza e de Aurélio Py, delegado de polícia. Ambos combatiam fortemente o uso de elementos germânicos na escola, na igreja e nas comunidades em geral. Ver COELHO DE SOUZA, (1941); PY (1942).

É possível constatar a pouca valorização dessas atividades no âmbito da educação escolarizada, mesmo que tivessem caráter educativo, Lorena desenvolvia essas atividades como membro da comunidade religiosa. Ela identifica dificuldades de entendimento do poder público no uso do prédio escolar para complementação da formação religiosa dos alunos.

A maior parte dos alunos estudava para completar o rito de confirmação¹⁵, e este cumprimento de passagem justificava a permanência desses alunos na escola. Outros estudos já apontaram a relação da frequência e necessidade de escolarização com o cumprimento das crenças religiosas. Joana Bahia (2011) em estudo sobre o pomeranos no Espírito Santo afirma que as taxas de evasão eram altas após a confirmação das crianças. Do mesmo modo, Lorena preocupava-se com essa formação, que nas comunidades independentes era realizada na língua alemã sem o devido entendimento por parte das crianças. Ela resolveu então, usar o espaço escolar para o ensinamento da língua germânica a fim de que as crianças entendessem a Bíblia e o catecismo. No entanto, foi logo denunciada e criticada por colegas professoras que não compartilhavam desses valores culturais.

Eu tinha uma colega que ela um dia me denunciou que eu estava ensinando alemão. Os pais pediram porque os cultos eram tudo em alemão. Então quem sabe, eu sempre propus, eu ensino as crianças. Elas não podem ser confirmadas em alemão, sem saber o que estão aprendendo. Ai até vocês querendo eu sábados de tarde ou aos domingos pela manhã eu ensino eles a falar o alemão [...] Ai então me pediram, eu dei aula e ela [colega] foi me denunciar que eu estava ensinando alemão. Ai o diretor do município me chamou e eu disse: 'Eu sou de origem alemã, mas meus alunos em alemão na sala de aula o senhor nunca vai ouvir eles falarem. Eu estou ensinando é sábado a tarde e domingos pela manhã, e não vou deixar enquanto os pais não mudarem de ideia do culto ser em português, eu não vou deixar.' Dai não deu em nada, mais ela foi mais me denunciar. (Lorena, 2014).

A relação entre o campo¹⁶ religioso e escolar pode ser notada a partir desse relato. Fica evidenciada a participação efetiva da professora no mundo cultural e religioso da comunidade, destacando a preocupação pedagógica com a compreensão dos alunos na doutrina religiosa ensinada. Reforça-se que a escola agregou espaços de sociabilidade ao utilizar o prédio para outros eventos que para o grupo naturalmente fazia parte de seu cotidiano.

¹⁵ Rito que orienta a passagem da infância para a vida adulta. Chama-se assim, porque segundo a religião luterana esta etapa é o aprendizado da doutrina pelas crianças, em que elas terão direito de comungar. Mas para os grupos, vencida essa etapa, garante o direito do confirmado, namorar e ser mais um membro ativo no trabalho da casa, ou seja, passa-se de criança para jovem.

¹⁶ Aqui se refere ao conceito de Bourdieu (1996).

A atuação de Ida é peculiar. Como ela era uma das professoras com idade, estudou ainda em alemão durante um ano na zona rural de uma cidade vizinha a Pelotas. Exerceu a docência numa escola multisseriada, na época considerada rural do município pelotense, mas que hoje já é periferia. Essa escola atendia alunos de outras confessionalidades e outras etnias, embora tenha sido formada pela instituição luterana. Sua contratação como professora foi influenciada pelo fato de ela ser pertencente à religião luterana e à etnia pomerana-alemã. Ela narra as dificuldades de sua formação inicial pois ficou sem escola e as mudanças de sua família para que conseguisse seguir adiante os estudos.

Lá em São Lourenço, onde começou o Seminário,¹⁷ lá eu estudei em alemão com o pastor Fiedler até 8 anos. Depois puxaram o tapete [mudou a língua]. Mudei para a Colônia Py Crespo e fiquei sem aula. Aí só a mãe contava história, era para a gente estudar em casa, a gente não escrevia muito, a mãe não era professora, mas ela contava histórias para nós, sempre estas da Bíblia ela me contou. Então aprendi um pouco, depois eu fui para Harmonia, fiquei na casa do meu primo. Eu fui para lá e aprendi. Ali mudou, eu só sabia alemão, mas como tinha mudado para a Colônia Py Crespo eu aprendi português, mas na nossa confirmação os meus pais exigiram, madrinhas todas, que a filha tinha que se confirmar em alemão porque queriam entender. Então eu tinha uma vez por semana em alemão, depois aprendemos a história bíblica, o catecismo tudo em português. Eu fui confirmada no dia 8 de setembro de 1940, então voltei para os meus pais de novo, mas como não tinha igreja lá, eu não me sentia bem lál. O que é que eu tinha que fazer? Eu sei que eu me sentava no barranco e cantava, primeiro eu cantava todos os hinos da igreja, tanto em alemão como em português. No fim eu cantava em qualquer língua [...]. (Ida, 2010).

Pode-se reforçar que as trajetórias desses professores apresentam elementos religiosos e linguísticos, que certamente, influenciaram na sua docência. Eles foram iniciados no aprendizado de algumas habilidades como a leitura, escrita, religião e música por meio das práticas religiosas luteranas. Relata que Ida trabalhou com turmas mistas e revela que nunca teve problema com as famílias fora da comunidade. O apoio vinha da Igreja e o restante a respeitava, porque acreditavam que a qualidade do seu trabalho estava vinculada à sua formação religiosa. Por isso, ela conta que usava periódicos infantis para legitimar as suas práticas pedagógicas. Ao indagar sobre a religiosidade de seus alunos ela relata: *“Acho que poucos eram luteranos, uns eram católicos, outros eram batistas, mas eles obedeciam o que eu falava, eu gostava muito de contar histórias bíblicas, histórias da revista ‘O Pequeno Luterano’, os alunos eram muito queridos (Ida, 2010).*

¹⁷ A entrevistada refere-se ao primeiro seminário do Sínodo de Missouri, fundado no interior de São Lourenço do Sul em 1900. Para saber mais ver em WEIDUSCHADT (2007).

Notam-se como as estratégias de ensino respaldadas pela instituição religiosa podia dar legitimidade a grupos que não eram diretamente pertencentes ao meio luterano. O material didático, como era escasso na época podia ser compensado com o investimento da Igreja Luterana na edição de livros e cartilhas didáticas, assim como impressos.¹⁸

Cabe destacar que a forma de ingresso na docência é muito similar entre os sujeitos aqui apresentados. Eles foram contratados pelo poder público ou particular por suas habilidades de leitura e de escrita, mas, também pelo fato de estarem inseridos nas instituições religiosas.

Adolfina foi convidada para atuar na escola em função das práticas nacionalistas ceceadoras do Estado Novo, começou a sua carreira na “sombra” do pastor local. Esse será um período em que a mulher nas zonas rurais começa a exercer a docência no ensino primário, um espaço que até então era destinado predominantemente aos homens. No seu relato aparecem as dificuldades de imposição disciplinar aos alunos. Dessa forma, o pastor afastado da docência passava a intervir sempre que necessário. Sabe-se que o processo de feminização¹⁹ do magistério acentuou-se ao longo do século XX. No caso aqui estudado, era mais fácil encontrar e contratar uma professora que aceitasse uma remuneração inferior e que não sobrecarregasse a comunidade, uma vez que era ela quem remunerava o pastor e professor. Apesar de os processos de feminização já se encontrassem em ascensão no final do século XIX, nestas comunidades ainda era mantido o pastor na atividade docente, pois ele conseguia agregar valores religiosos, doutrinários e, principalmente, disciplinares. Ele conhecia os participantes de sua congregação educando-os desde a infância e assim podia estabelecer preceitos e valores da religiosidade e da conduta moral dos fiéis desde muito cedo.

No RS, as instituições luteranas já haviam organizado material didático, associações de professores, conteúdos programáticos em torno das escolas étnicas comunitárias (KREUTZ, 2004; RAMBO, 2003; WEIDUSCHADT, 2007), mas diante da imposição da nacionalização do ensino muitas conseguiram subsistir adotando estratégias de adaptação como a escola de Adolfina. A professora consegue estabelecer legitimidade no seu trabalho apoiada pelo pároco local, apesar de relatar a sua pouca experiência na docência e poucos anos de estudo.

Quando me convidaram para ir na escola eu estava muito insegura, não sabia o que iria encontrar, como deveria ensinar os alunos, eu era uma boa aluna, mas tinha frequentado somente quatro anos, mas meu professor, que era pastor, era inteligente e exigente, por isso, me espelhei nos seus ensinamentos. (Adolfina, 2005).

¹⁸ As instituições luteranas oficiais Sínodo Riograndense e Sínodo de Missouri investiram nas suas editoras para editar e publicar materiais didáticos para as escolas no Brasil. KREUTZ, (2004); WEIDUSCHADT, (2007; 2012).

¹⁹ Ver em TAMBARA, (1998). Apesar de o estudo do autor focar nos professores com diploma da escola normal, entende-se que pode ter sido estendido às professoras leigas, sem formação, a destinação da docência das escolas isoladas multisseriadas, neste caso, das comunitárias étnicas.

Baseada em pesquisas sobre professores sem formação, os chamados professores leigos, Manke, (2006) revela que a experiência dos professores como alunos e tendo como referência a sua própria escolarização é que conduziram esses profissionais na iniciação do seu trabalho. Mas sem dúvida, o seu sucesso como docente advinha, em muitos casos, do respaldo da autoridade mais legitimada, no caso o pastor.

Selomar também teve a seu favor o vínculo religioso. Suas primeiras experiências na docência foi substituindo o pai quando este não podia ir a escola, porque o pai acumulava a função de pastor e professor.

Meu pai era pastor e professor. Se às vezes ele tivesse que faltar a aula para atender a alguma das comunidades, como fazer um enterro, por exemplo, ele me mandava no lugar, para as crianças não perderem a viagem, ele me dava algumas orientações “tu pergunta a tabuada, canta uns hinos...”. Isso foi o começo de tudo. As crianças gostavam. A comunidade falava: ele é bom no que faz. Eu era um “guri solteiro” aí brincava com eles no recreio. Nas escolas mais distantes eu ia a cavalo. Se as crianças ouviam o trote do cavalo ficavam faceiras pois sabiam que não ia ser o professor verdadeiro e a aula seria mais fácil, pois ele era mais rígido e eu, ia correr carreira com eles na hora do recreio. Nessa época trabalhei em várias escolas: Harmonia II, interior de São Lourenço, Colônia Hitter e Picada Carlos, no interior de Pelotas. Eu não tinha a responsabilidade. Ia para não deixar eles perderem a viagem e a comunidade aceitava, eu ia, passava no quadro o que o pai mandava e pedia a tabuada. (Selomar, 2014).

O relato de Selomar é permeado pela iniciação na adolescência e o *habitus* (BOURDIEU, 1996) instaurado no espaço familiar com a docência e o pastorado. Seu pai atendia a mais de uma escola e por isso, incumbiu o filho de “monitorar” as crianças quando ele não podia cumprir as tarefas educativas. Como o seu pai atendia três escolas e mais as demandas da função de pastor em vários momentos ele passou a substituí-lo nas tarefas docentes. Selomar pautava sua atuação em sala de aula nas práticas pedagógicas do ensino da matemática e da música, como forma de contentar a comunidade. Sua presença nas escolas era importante pois os alunos percorriam muitos quilômetros para frequentar as aulas e assim não perdiam a viagem. Ao atingir a vida adulta Selomar revela que trabalhou como agricultor por alguns anos, mas como as comunidades sabiam da sua experiência anterior convidaram-no para ser professor em outras escolas.

Depois que eu casei em 1954 com 19 anos, trabalhei 3 anos de agricultor. Começou a faltar professor particular. Faleceu o professor da Evaristo da Veiga na Costa do Arroio Grande, interior de Pelotas. Como eu era “falado” por ter experiência, me

chamaram e eu assumi por três anos. Eram poucos alunos. Então me chamaram naquela [escola] do Triunfo que vocês falam, eles estavam com falta de professor também e eu era licenciado pela 5ª Delegacia Regional de Ensino. (Selomar, 2014).

Neste período, o vínculo permaneceu comunitário, mas os professores não podiam descuidar das normas orientadas pelo poder público. Havia sido instituídas na década de 1950 normas de fiscalização das delegacias de ensino²⁰ que se cristalizaram e se legitimaram para as escolas multisseriadas. Também Ida relata o ingresso na docência com autorização do poder público, como a realização de testes para serem aprovados como professores. (IDA, 2011; SELOMAR, 2014).

É interessante notar, que haviam exigências no ingresso à carreira docente, mas poucos investimentos na educação, especialmente nas zonas rurais. Infere-se que os professores pertencentes às localidades e que fossem aceitos pelo poder público, tinham o seu ingresso e permanência na escola facilitada.

Lorena tem uma trajetória diferenciada, pois foi concursada pelo poder municipal desde o início de sua carreira. Ela estuda o 5º ano na cidade e tem orgulho dessa formação, conta que até vestido de festa fez para a formatura desse nível. Ela começa em escola pública, apesar de mesclar um tempo em outro turno em escola particular, mas ressalta a constante fiscalização que havia.

De qualquer modo, antes de ser efetivada, foi indicada pelo poder público municipal. Ela revela ter estudado o quinto ano em uma escola urbana, ficando hospedada num pensionato em que morava o referido secretário, que já observava a sua capacidade.

Ai o secretário disse "eu gostei dessa menina". Ai ele apareceu num jipe lá em casa, ali na Barão. Ai em março eu comecei e em maio eu fiz 16 anos. Então ele disse "Lorena tu queres trabalhar? Tu queres dar aula?" "Eu quero" "Então tu vai começar dia" (era dia 2 ou 3 de março). Ai ele começou a tirar caderno, cartilha, giz, tudo que eu ia precisar. Ele já me trouxe e me levou em casa [localidade da escola] e eu comecei com 38 alunos de 1ª a 4ª serie. (Lorena, 2014).

A primeira experiência de Lorena foi através de convite pela provável necessidade de se ter uma professora no local, em que o secretário conhecia a sua responsabilidade e dedicação, mas que facilitaria a sua permanência. Pode-se supor que a comunidade pressionava pela instalação da escola, uma vez que, as famílias da região já haviam sido escolarizadas. Como a escola em que Lorena iria atuar era de responsabilidade do poder público, seria necessário reivindicar o profissional para sustentar efetivamente o

²⁰ No RS as delegacias de ensino foram formadas regionalmente e visavam atender o controle e fiscalização de escolas das determinadas regiões.

funcionamento da instituição. Na década de 1950, há aumento dos discursos nacionais e locais para o acesso à educação e com a preocupação do combate ao analfabetismo, mas haviam muitos empecilhos para a efetiva expansão da escolarização. No estado do RS, o investimento maior na educação veio com a política de Leonel Brizola, ao final da década de 1950 e início de 1960 (QUADROS, 2003). No período que Lorena inicia a sua carreira, os investimentos eram ainda tímidos, por isso, o secretário precisava com certa urgência estabelecer a professora na escola, que já contava com o prédio herdado da comunidade e junto com a contratação fornecer os materiais rudimentares para o exercício da docência. Logo depois, Lorena se preocupa em continuar com a sua formação, muito estimulada pelas exigências das políticas educacionais em legitimar o ingresso na carreira de magistério através de concurso.

Eu comecei com quase 16 e fiz depois [concurso] quando eu tinha 18. Ai me preparei, continuei estudando. Nas férias eu estudava com uma professora particular. Ficava durante as férias e me preparei e passei muito bem. Então tinha o primeiro exame escrito ficaram 72, eram 123. Depois no exame oral ficaram só 3, eu e mais duas nomeadas. (Lorena, 2014).

Evidencia-se no relato de Lorena o orgulho de destacar o mérito conseguido ao ingressar oficialmente na carreira. Apesar de não ter a formação na Escola Normal²¹, e ter iniciado a profissão a convite do secretário, enfatiza o esforço em ser nomeada oficialmente pelo poder público.

Ao se pensar que as formas dos ingressos dos entrevistados foram diferenciadas, as aproximações são demarcadas pelo vínculo étnico religioso comunitário, mas também, pelas estratégias das práticas pedagógicas utilizadas na escola.

De modo geral, após a nacionalização do ensino, houve forte apelo em padronizar os currículos. Muitos investimentos no controle e fiscalização foram mobilizados pelo governo estadonovista. De certa forma tiveram sucesso, no que tange ao preenchimento de documentação e organização escolar que tinha que ser enviada ao poder público. *Tínhamos que ter boletim. A estatística que era feita todos os meses a gente tinha muita coisa, a direção quando a gente menos via estava fiscalizando.* (Lorena, 2014).

Não se sabe ao certo quais os impactos dessa escrituração na organização do ensino de forma mais aprofundada. De certa forma, a documentação servia mais para impor e mostrar o controle da fiscalização do que auxiliar aos professores nas suas dificuldades. Mas essencialmente, o controle da aplicação das provas pelo poder central demonstra a falta de confiança e credibilidade no professor leigo atuante, em especial, no meio rural, corroborados em pesquisas de Manke, 2006. Essas pesquisas evidenciam o papel do

²¹ Apesar de as Escolas Normais terem sido idealizadas no final do século XIX pelo projeto republicano e se expandido na década de 1930, com o movimento da Escola Nova, ainda o ingresso de normalistas ficava, na maior parte das vezes, restrito a candidatos do meio urbano. A preferência da atuação dos profissionais formados nessas instituições era voltada para o preenchimento das vagas em grupos escolares urbanos. (SAVIANI, 2015)

CPOE (Centro de Pesquisa em Orientação Educacional) do RS como atuação fiscalizadora e normatizadora das práticas docentes.

Assim, o controle e fiscalização foram estendidos por várias décadas depois do término do Estado Novo.²² Foram práticas cristalizadas que nos levam a crer num certo descrédito no trabalho do professor leigo e da escola rural e multisseriada. De acordo com Cardoso e Jacomeli (2010) as escolas multisseriadas foram consideradas instituições de padrão inferior, deveriam existir como “mal necessário”, para num futuro serem transformadas em um modelo aceitável: os grupos escolares.

Diante da falta de estrutura e do modelo de multisseriação, as narrativas acentuam o papel de abnegação do professor na escolha da profissão, os sacrifícios exigidos na carreira, ressaltando de forma especial, a baixa remuneração:

Nós não recebemos nada, pouca coisa. As vezes as crianças pagavam pouca coisa e o salário não tinha, não tinha salário. Eu trabalhava de manhã pelo que comia, uma vez nós ganhamos um dinheiro do governo. As crianças pagavam, mas era pouca coisa. (Ida, 2011).

Eles faziam pagamento trimestral juntamente com as reuniões. Tive muito apoio da 5ª Delegacia de ensino, tinha uma fiscal que era como uma mãe. Ela ia visitar as escolas e me passava um programa com os conteúdos. Eu tinha que explicar para ela o que eu sabia do assunto. Era fiscal das escolas de ensino particular. Eu tinha que mandar os boletins para eles. A escola que eu dei aula era junto a igreja, foi reformada e hoje é uma capela mortuária. (Selomar, 2014).

Por isso eu sempre digo, que o professor tem que trabalhar com vocação, porque por salário não, porque é pouco remunerado, eu não sei em outros lugares, mas acho que em geral é muito pouco. (Lorena, 2014).

Eu era solteira e comecei naquela comunidade que tinha dificuldades de me pagar, tinha que ficar instalada numa casa próxima, com pessoas que não eram meus parentes, mas eram meus conhecidos. Ganhava para me manter com simplicidade. (Adolfina, 2005).

²² Em estudos sobre escrituração escolar encontrou-se na realidade das escolas rurais de Pelotas documentação de controle como atas, pareceres, fichas de identificação até a década de 1980. (Alves e Thum, 2015).

Apesar das dificuldades financeiras, da instabilidade do emprego, da fiscalização da prática docente, os sujeitos reforçam que eram muito valorizados pela família, pelos alunos e pela comunidade em geral. Da mesma forma, esse espírito comunitário favorecia a colaboração dos alunos em outras esferas das práticas escolares vivenciadas nesse contexto. Lorena menciona que como a escola era pública, ela tinha que fazer a merenda, os alunos a auxiliavam no preparo e na organização da cozinha. Selomar relata que os alunos sempre o respeitaram e cumpriram com suas obrigações. Da mesma forma, Ida lembra com prazer da aprovação familiar de pais que não eram da religião luterana.

Na verdade, o reforço em valorizar o trabalho docente perpassa pela memória revivida dos sujeitos. As lembranças passam por reelaborações que consolidam as narrativas pautadas em princípios da abnegação ao trabalho e o sacrifício feito pela educação. Cartroga (2001) pondera que os sujeitos organizam suas memórias em diálogo com grupos que mantêm os mesmos discursos, organizando o seu percurso como um projeto. A representação da imagem de ter sido professor num período com dificuldades e sem formação adequada acentua a admiração não somente de si sobre a sua atuação, mas de toda a classe de professores que passaram pelas mesmas experiências.

É óbvio que a trajetória de profissionalização dos entrevistados sofreu alterações depois de longo tempo à frente nas escolas e, no momento presente, na aposentadoria, foi possível a reelaboração de experiências em relação ao que se fez com poucos recursos. Cabe indagar se no tempo de sua atuação o desânimo e a frustração não perpassavam o cotidiano. Certamente que sim! Mas ao relatarem as suas memórias preferem que sejam constituídas por eventos que colaboraram na edificação de um ideal cumprido com abnegação: ser professor em escolas multisseriadas. Ainda mais reificadas no contexto atual, em que os professores têm em sua maioria, atualmente, formação, condições de transporte e certa estrutura no meio escolar, comparadas àquela realidade por eles vivenciadas.

Ao mesmo tempo em que as lembranças giram em torno dos sacrifícios, da abnegação e da valorização docente, a menção de práticas escolares que faziam parte da cultura escolar é condensada nos elementos cívicos e religiosos, até mesmo na narrativa de Lorena, docente da escola pública. Sabe-se que as tensões entre o público e privado na educação brasileira foram constantes nesse período (SAVIANI, 2007). A pressão comandada por setores católicos puderam legitimar a presença de escolas confessionais apoiadas fortemente pelo setor público. As escolas de confessionalidades diferentes do catolicismo e demais setores das escolas particulares, as voltadas para o mercado, agregaram-se aos representantes da Igreja Católica, porque mantinham os mesmos interesses em preservar os valores morais, doutrinários no cenário educacional do país. Assim, a religiosidade legitimou-se tanto nas escolas particulares, que eram luteranas, como as públicas municipais. Ela serviria também para o controle moral tão atribuído ao papel da escola no contexto nacional, especialmente, no contexto rural. Os alunos das escolas multisseriadas da zona rural deveriam²³ ser formados em um currículo voltado especialmente, para civilizar os modos e comportamentos. Foram utilizadas práticas cívicas, morais e patrióticas aliadas aos aspectos doutrinários religiosos, buscando através da escolarização o fortalecimento de um projeto nacionalista- moralista.

²³ Ver em STEPHANOU (2011).

Sim, tínhamos que hastear a bandeira, cantar o hino nacional. Mas não se fazia sempre, mas de vez em quando. Festa de escola nunca se fez lá, em alguns lugares tinha festa na escola, mas na minha escola nunca se fez. (Adolfina, 2005).

Mas o nosso maior interesse era a religião. Então eu sempre contava história bíblica, mandamentos, tudo o que a gente tinha. Os hinos, sempre ensinava, era o nosso objetivo. Aos domingos nós levávamos uma turma de crianças para a igreja, nas escolas bíblicas lá no centro. Assim funcionou este colégio. (Ida, 2014).

Eu fazia atas em dias festivos, onde tinha que se dizer o que foi feito: hasteado a bandeira, cantado tal e tal hino, compareceram tantas crianças. Isso acontecia no dia das mães, 1º de maio, dia da criança, dia do aluno, do professor, independência, proclamação da república....Aí eles tinham que vir com os uniformes bem limpinhos como nas fotos que estás vendo. Cantavam hinos, hasteavam a bandeira, essas coisas eu me lembro bem e coisas atuais as vezes eu esqueço. (Selomar, 2014).

Toda as manhãs tinha hora cívica. Todos os sábados tinha religião. Nós construímos essa escola aqui com as festas. Os pais traziam bolo, galinha assada, cuca para ajudar. Porque eu acho que os pais são a mola mestre pra funcionar a comunidade, pai e professor, porque eles têm que ter um bom relacionamento, um bom entendimento, porque ai tudo funciona. [...] Os meus alunos faziam porque eu estudava a bíblia com eles, só que eu tinha uns 5 ou 6 que eram católicos. Mas eu ensinava. Então pegava a bíblia e ensinava assim: Deus para todos em geral. Então religião para mim nunca foi difícil. A gente cantava muito. Eu vi ontem na televisão que muita gente nem sabe o que significa 7 de setembro, porque se está se deixando pra trás a história. (Lorena, 2014).

As narrativas de Adolfina e de Ida, participantes de escolas vinculadas a mesma instituição religiosa, acentuam as vivências da religião e apontam que as organizações festivas também giravam em torno dos ritos religiosos. Mas devem-se levar em consideração os diferentes períodos de atuação. Adolfina começa a lecionar no início da pressão da fiscalização das escolas étnicas, então, as práticas escolares dentre elas as festas cívicas, deveriam ser registradas nas atas. Destaca-se no depoimento de Ida, que não há menção às festividades cívicas, provavelmente, devido ao fato de que na década de 1950 diminuíram a fiscalização e obrigatoriedade de realização de práticas cívico- nacionalistas. Também outro elemento importante é que na escola em que atuou não havia predominância étnico-religiosa. Ela abarcava crianças de diferentes etnias e crenças religiosas. Cabe destacar nesse ponto que

a escola atrelada ao Sínodo de Missouri, apesar de terem difundido material teológico e pedagógico na língua alemã, faziam questão de não se vincular a ideologia germanista²⁴ e sim, difundiam em alguns lugares um movimento missionário, na expansão de escolas e comunidades religiosas entre negros e lusos.²⁵

É reforçada no depoimento a necessidade de a escola convidar os alunos a participarem da vida religiosa na Igreja. Tenta-se usar o espaço educativo para aumentar o número de adeptos, mas converge nas semelhanças das práticas curriculares: a religião e moral cívica estavam entrelaçadas nesse projeto. As discussões em torno da mescla do público e privado na educação brasileira podem ser apoiadas no trabalho de Saviani (2015). O autor discute que já no final do século XIX as relações dessas instâncias coexistiam com iniciativas que não se assumiam totalmente a responsabilidade educativa estatal, apenas se fornecia certo apoio e fiscalização. Depois, na década de 1950, o Estado não possuía total controle e responsabilidade na organização educativa. Por isso precisava criar subsídios, ceder professores à rede privada, contar com funcionamento de certos estabelecimentos de ensino de forma improvisada ou emprestada, especialmente os localizados na zona rural e periférica.

Na década de 1950 Lorena e Selomar continuam a reforçar o uso de festas cívicas e escolares mesmo estas não sejam impostas pela política fiscalizadora da educação. Selomar como exercia a função de pastor e professor, revela que o uso de material religioso nas práticas pedagógicas era recorrente. Lorena retrata a necessidade de apoio do grupo familiar e aborda questões pontuais do civismo e nacionalismo imbuídos na sua formação. Pode-se afirmar que os sujeitos envolvidos foram educados nos princípios religiosos, patrióticos e cívicos para sustentar o projeto nacionalista, principado na década de 1930 com as políticas educacionais de controle do Estado Novo e perpetuadas ao longo do modelo desenvolvimentista no Brasil.

A princípio, a educação deveria integrar a população rural e, neste caso, os grupos étnicos alemães pomeranos. Era preciso civilizar através da escola, internalizando aspectos do nacionalismo e patriotismo em comunidades consideradas isoladas. Pode-se perceber que os sujeitos que passaram pela escolarização na década de 1930, Lorena e Selomar, reforçam com mais propriedade e legitimidade esses aspectos por terem sido educados nesta perspectiva. Eles, de certa forma, acreditavam nesses valores. As práticas não eram exercidas com um certo artificialismo, como se percebe no relato de Adolfinia e de Ida, quando afirmam que eram obrigadas a desenvolver por imposições oriundas da fiscalização do poder público.

Diante da presença desses profissionais no contexto de Pelotas percebe-se que o pertencimento étnico possibilitou a efetivação do trabalho docente. Os problemas e as dificuldades foram, em muitos casos, amparados pelo vínculo étnico comunitário. Assim as suas práticas pedagógicas foram circunscritas pelos conteúdos nacionalistas e religiosos, instâncias que fortaleceram o papel pedagógico nessas comunidades.

²⁴ O germanismo era difundido especialmente pelo Sínodo Riograndense, acreditavam que a língua alemã fazia parte do *Deutschtum*, a cultura alemã representada pela língua estaria vinculada a religiosidade e educação (DREHER, 2000).

²⁵ Ver trabalho de GONÇALVES (2008) sobre a comunidade negra luterana em Canguçu (cidade vizinha de Pelotas).

Referências

ALVES, Renata dos Santos e THUM, Carmo. Aspectos da história da educação - os testes ABC no contexto da Escola Ipiranga/RS. IN: Anais **VIII Congresso Brasileiro de História da Educação: Matrizes interpretativas e internacionalização**. Maringá, UEM, 2015. p. 1-12. Disponível em <<http://8cbhe.com.br/anais/publicacoes/area/13>>

BAHIA, Joana. **O tiro da bruxa: identidade, magia e religião na imigração alemã**. Rio de Janeiro, Garamond, 2011.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. IN: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF- FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade: seguidos de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo, Unesp, 2011.

BASTOS, M. H. C. (2002). História da educação do Rio Grande do Sul: estado da arte. In: Bastos, M. H. C, Tambara, E., & Kreutz, L. (Orgs.) **Histórias e Memórias da Educação do Rio Grande do Sul** (pp.11-42). Pelotas: Publicações Seiva. 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas sobre a teoria da ação**. Campinas, Papirus, 1996.

CANDOU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo, Contexto, 2014.

CASTRO, Renata Brião de e WEIDUCHADT, Patrícia. História Cultural e História da Educação: estado da arte acerca deste campo teórico metodológico. IN: **II Encontro Discente Pesquisadores de História - Perspectivas Teóricas Contemporâneas**. Disponível em: <<http://ich.ufpel.edu.br/ppgh/noticias02.php?id=102>>

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-Line**, São Paulo, v. 10, n. 37, p. 267-290, 2010. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3606/3139>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

CATROGA, Fernando. Memória e História. IN: PESAVENTO, Sandra Jatahy. (org.). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre, UFRGS, 2001, p. 43-69.

COELHO DE SOUZA, J. P. **Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande**. 2ª ed. Porto Alegre, Thurmman, 1941.

DREHER, Martin N. Notas para uma História da Educação Protestante no Brasil. **Estudos Leopoldenses**. Vol 4, nº 6, 2000, p.133-150.

GIL, Natália de Lacerda e EL HAWAT, Joseane. O tempo, a idade e a permanência na escola: um estudo a partir dos livros de matrícula (rio grande do sul, 1895-1919). **Hist. Educ. [Online]** Porto Alegre v. 19 n. 46 Maio/ago., 2015 p. 19-40.

GONÇALVES, Dilza Porto. **A Memória na construção de identidades étnicas: um estudo sobre as relações entre “alemães” e “negros” em Canguçu**. Porto Alegre, PUCRS, 2008.

GRANZOW, Klaus. **Pomeranos sob o Cruzeiro do Sul**: colonos alemães no Brasil. Vitória, Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo, Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, jan/jul, 2001.

KREUTZ, Lúcio. Currículo Escolar, Culturas e Imposição de Língua Única. **Anais do X Encontro Sul- Riograndense em História da Educação**. Pelotas, Seiva, 2004, p. 215-227.

LOPES, Eliane M. T., GALVÃO, Ana Maria de **O História da Educação**. Rio de Janeiro. DP e A, 2001.

LOVE, Joseph. **O regionalismo gaúcho e as origens da Revolução de 1930**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

MANKE, Lisiane Sias. **Docência Leiga**: história de vida profissional de professoras primárias leigas (Pelotas, 1960-1980). Programa de Pós-Graduação em Educação. FAE/UFPEL, Pelotas, 2006. Dissertação de Mestrado.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF- FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade: seguidos de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo, Unesp, 2011.

PY, Aurélio. **A 5ª coluna no Brasil**: a conspiração nazi no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Globo, 1942.

QUADROS, Claudemir. **As brizoletas cobrindo o Rio Grande**: A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963). Santa Maria, UFSM, 2003.

RAMBO, Arthur Blásio. O teuto-brasileiro e sua identidade. IN: FIORI, Neide Almeida (org.). **Etnia e educação: a escola alemã do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis, Tubarão, UFSC, Unisul, 2003, p. 71-89.

ROCHE, Jean. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Globo, 1969.

SAVIANI, Dermeval. **História do Tempo e Tempo da História**: estudos de historiografia e história da educação. Campinas, Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2007.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira. IN: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara. **História e Memórias da educação no Brasil Vol III- século XX**. 4ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

SOUZA, José Edimar de. **Memórias de professores: histórias de ensino em Novo Hamburgo/RS (1940-2009)**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

TAMBARA, Elomar; QUADROS, Claudemir; BASTOS, Maria Helena C. Educação (1930-1980). In: GERTZ, René (dir.). **República: da revolução de 1930 à ditadura militar (1930-1985)**. Passo Fundo: Méritos, 2007. V. 4, p. 315 a 333.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, e feminilização: Magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação/ ASPHE/FAE/ Ufpel**. Pelotas (3): 35-57, abr, 1998.

THUM, Carmo. **Educação, História e Memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Unisinos, São Leopoldo, 2009. Tese de Doutorado.

TEICHMANN, Eliseu. Imigração e Igreja: **As comunidades-livres no contexto da estruturação do luteranismo no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo, Instituto Ecumênico de Pós Graduação, Tese de Mestrado, 1996.

VEYNE. Paulo. **Como se escreve a história. Foucault revoluciona a história**. Trad de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 3ª Ed. Brasília, UNB, 1982, 1992, 1995.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **A revista “O Pequeno Luterano” e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas- RS (1931-1966)**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Unisinos. São Leopoldo, 2012. Tese de doutorado.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX- identidade e cultura escolar**. Programa de Pós-Graduação em Educação. FAE/UFPEL, Pelotas, 2007. Dissertação de Mestrado.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.