

Formação e prática docente no sul do Brasil durante o Estado Novo: contexto e memórias de uma professora do meio rural

*José Edimar Souza*¹

*Beatriz Terezinha Daudt Fischer*²

Resumo: O objetivo deste estudo gira em torno de fatos e reflexões da história docente de uma professora primária cuja trajetória se desenvolveu no meio rural de Novo Hamburgo/RS. Mais especificamente, analisa fragmentos da trajetória docente no contexto do Estado Novo brasileiro (1937-1945). Busca compreender como as memórias de formação e práticas possibilitaram conhecer e recompor os cenários do ensino rural em classes multisseriadas em um determinado tempo e espaço, identificando marcas das políticas educacionais de uma época. A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza a metodologia da história oral, valendo-se de entrevistas semi-estruturadas, as quais são analisadas sob a perspectiva da história cultural. Fragmentos de memória advindos da narrativa da professora Gersy permitem singularizá-la como uma típica docente do meio rural e importante protagonista da história da educação pública municipal rural naquele período.

Palavras-chave: Estado Novo. Memória docente. Classes multisseriadas.

Abstract: THIS STUDY points out facts and reflections about a primary school teacher's stories, whose career has developed in rural New Hamburg/RS. Specifically, fragments of the teaching trajectory in the context of the Estado Novo in Brazil (1937-1945). Seeks to understand how the formation process and practice's memories allow knowing and reconstructing possible scenarios multigrades classes in rural education, even identifying educational policies' marks from that time. The research is qualitative, using the methodology of oral history, from semi-structured interviews, which are analyzed from the perspective of cultural history. Fragments of memory arising from the narrative of "teacher Gersy" allow distinguishes her as a typical teacher in the rural areas and major player in the history of rural municipal public education in that period.

Keywords: Brazilian New State. Teacher memories. Multiseriated classes.

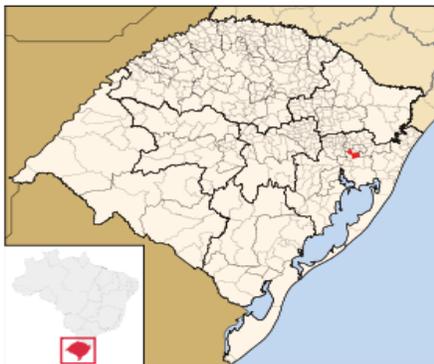
¹ Graduado em História, especialista em Gestão da Educação, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Mestre em Educação, Doutorando em Educação – UNISINOS, bolsista CAPES/Proex.

² Doutora em Educação - UFRGS. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS.

Introdução

Saber um pouco sobre o espaço dessa investigação auxilia na compreensão da pesquisa. Novo Hamburgo³ é um município gaúcho do Estado brasileiro do Rio Grande do Sul. Localiza-se na micro-região geográfica do Vale dos Sinos, distando aproximadamente 50 quilômetros da capital Porto Alegre, tem sua estrutura político-econômica desenvolvida, principalmente, no século XIX, com a chegada dos imigrantes alemães na região.

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



Fonte: 280px-RioGrandedoSul_Municip_NovoHamburgo.svg (2011)

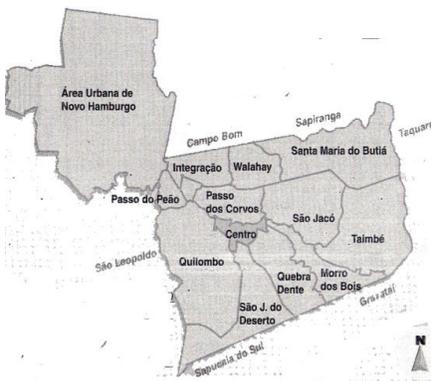
O presente estudo, através de memórias de uma professora, investiga sua trajetória profissional, desenvolvida na zona rural⁴, cenário de suas práticas.

³ Ocupa uma área de 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.

⁴ Nesta pesquisa são utilizadas as expressões populações rurais, populações camponesas, campe-

Para melhor situar o tempo histórico, apresenta elementos do contexto histórico-cultural do Estado Novo. A figura 2 evidencia o bairro rural de Lomba Grande⁵ em suas localidades.

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



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

A professora Maria Gersy desenvolveu sua trajetória em diferentes localidades: região central do bairro, nas Aulas

sinos ou habitantes do meio rural quando houver referência às pessoas residentes e originais deste meio. Nesse sentido, o rural é entendido como espaço/lugar em que as memórias se materializam e desenvolvem. Sobre este assunto consultar Almeida (2007). Difere-se, no entanto, das pesquisas que discutem uma proposta de educação para ou no campo, como tratam os estudos de Ribeiro (2008), entre outros.

⁵ 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).

Reunidas do Grupo Escolar de Lomba Grande e no Jardim da Infância Getúlio Vargas. Também atuou na escola São Jacó e na Escola Municipal Humberto de Campos. Na localidade de Santa Maria, foi professora na Escola Municipal Expedicionário João Moreira⁶ e, no Passo dos Corvos, na Escola Municipal Castro Alves.

Gersy tem sua trajetória tramada aos fios da história da educação de Novo Hamburgo, principalmente no que diz respeito ao espaço rural. Sua trajetória se desenvolveu no período de 1940 a 1969, no entanto, destaca-se nesta investigação aspectos dos primeiros tempos do magistério como professora, momento em que se constituía docente, como aluna de “mestre-único”, como professora auxiliar nas “Aulas Públicas”, no Jardim da Infância e nas escolas municipais Humberto de Campos e Expedicionário João Moreira.

A história da educação, principalmente a história regional, representa um campo empírico rico e ainda pouco explorado. O estudo sobre a história da educação rural no Brasil constitui uma área de investigação que ainda se situa na “marginalidade”, priorizando determinados grupos e ignorando outros, deixando à sombra grandes zonas das práticas pedagógicas e de atores sociais, enfatizando mais os estudos sobre o es-

paço urbano.⁷

Aqui se pretende problematizar uma face pouco explorada da história: reconstruir fragmentos da história da educação no meio rural no século XX, levando em conta o contexto do Estado Novo, à luz de memórias de uma professora primária, cuja prática docente, conforme já referido acima, desenvolveu-se em classes multisseriadas em Lomba Grande – Novo Hamburgo/RS.

Memória e História Cultural: suas implicações com a pesquisa

O trabalho do historiador é comparado aqui com o conhecimento apropriado que o artesão, ao produzir sua arte, manifesta permitindo compreender a História, no sentido que atenta Hobsbawm⁸, 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 teórica é pela História Cultural, constituída a partir 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”.⁹ Afinal, a História é sempre

⁶ Inicialmente, esta escola foi confundida como “Escola de Santa Maria”, como de fato, também foi chamada por algumas pessoas da comunidade. A escola pública municipal funcionava na residência do senhor Avelino (Lino) Beck. Não existem registros na Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo sobre esta escola. Essa escola, chamada Expedicionário João Moreira, foi desativada ainda na década de 1950.

⁷ ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

⁸ HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

⁹ PESAVENTO, Sandra Jathay. *História e História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

uma explicação sobre o mundo, reescrita ao longo das gerações que elaboram novas indagações e novos projetos para o presente e para o futuro e assim reinventando continuamente o passado.

Nesta pesquisa entende-se como História o campo de produção do conhecimento que se nutre de teorias explicativas e de fontes que corroboram para a compreensão das diferentes ações humanas no tempo e no espaço. A Memória, não sendo a História, é um dos indícios, documentos de que se serve o historiador para produzir leituras do passado, do vivido pelos indivíduos, daquilo de que se lembram e se esquecem a um só tempo, produzindo no presente determinadas versões do passado. Memória é entendida como uma construção social que depende do relacionamento, posição, papéis sociais do sujeito com o mundo da vida. A memória é também coletiva, isto é, o sujeito tem uma posição individual dos fatos vividos, mas ela se dá pela interação entre os membros da comunidade mais ampla e as experiências vivenciadas entre eles.¹⁰

A proposta deste estudo não é reconstruir a história de vida de um sujeito, muito menos a história das instituições escolares no espaço rural, mas registrar as marcas da trajetória de uma professora, verificando como sua formação e prática são rerepresentadas pelas narrativas orais que emergiram nas entrevistas, permitindo recompor fragmentos da história do ensino rural em Novo Hamburgo. Neste

sentido, optou-se pela entrevista semi-estruturada utilizando-se da metodologia da história oral. Utilizou-se esta modalidade de entrevista a partir de um roteiro com dez questões com foco basicamente em sua trajetória pedagógica.¹¹ Inicialmente¹² questionou-se quanto à sua primeira escolarização. A seguir, quanto a momentos marcantes da ação docente e como a prática foi sendo consolidada. Indagou-se também acerca de experiências de formação continuada e assim por diante.

Importante lembrar que 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.¹³ Assim, o modo como 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 [...]”.¹⁴ Portanto, no campo de análise, é o aspecto da constituição da docência, bem

¹⁰ HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

¹¹ TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva et. al. *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

¹² Foram realizadas duas entrevistas, além de três encontros informais. Cada entrevista registra duas horas de gravação. Optou-se pela identificação do sujeito conforme termo de consentimento assinado.

¹³ CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002a.

¹⁴ 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. 272.

como ações do cotidiano no contexto histórico-cultural que devem ser considerados.

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.¹⁵ 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.¹⁶

Cabe esclarecer que a escolha pela metodologia da história oral ajuda a aprofundar também a compreensão sobre aspectos de contexto em que está inserida a trajetória do sujeito pesquisado, principalmente aspectos culturais e estruturais. Com Thompson¹⁷ aprende-se que a abordagem da História, a partir de evidências orais, permite ressaltar elementos que, de outro modo, por outras estratégias investigativas, seriam inacessíveis. Vale frisar que neste estudo as entrevistas transcritas são tomadas como documento e servem para refletir

e compreender o passado, ao lado de documentos escritos, imagens e demais tipos de registro encontrados ao longo da investigação.

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 organização das informações de diferentes naturezas (documentos orais, escritos e iconográficos). Pimentel¹⁸ argumenta que o documento representa 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. São as “lentes”, definidas pelo historiador, que a partir de memórias (documentos construídos) vai fazer o desenho da história, reconstruindo, involuntariamente omitindo partes, ou extrapolando fatos, ou mesmo contando fragmentos de um todo maior.

O Brasil no Estado Novo (1937-1945): políticas públicas e educação nacionalista

Para Saviani¹⁹ no século XX no Bra-

¹⁵ CHARTIER, op. cit., p. 11.

¹⁶ BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005, p. 50.

¹⁷ THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

¹⁸ PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa* n. 114, São Paulo, nov. 2001, p. 179-195.

¹⁹ SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In: STHEFANO, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). *Histórias e memórias da Educação no Brasil*, v. III. Petrópolis: Editora

sil podem ser distinguidos três momentos da política educacional. O primeiro seria de 1890 a 1931, onde o federalismo foi predominante, na educação quem viabilizava a oferta escolar primária eram os estados. Já no segundo momento que vai até 1961 a União busca regulamentar o ensino. O terceiro momento caracterizou-se por uma concepção pedagógica voltada para a produtividade e estendeu-se até 2001. Entre a implantação da República e o Golpe do Estado Novo observam-se muitas reformas, que dizem, entre outros assuntos, sobre organização curricular e equiparação entre escolas privadas e públicas.

A partir de 1915 ocorreram campanhas e realizações através da educação, elas pretendiam combater o analfabetismo, difundir a educação primária, defender o patriotismo entre outras ações que primavam pela difusão da educação no Brasil. Essa foi a característica básica do entusiasmo pela educação. A educação seria o maior problema no Brasil, dele decorreriam os outros (sociais, econômicos e políticos). Dessa forma, educar o povo seria primordial para solucionar as mazelas da desigualdade.

O movimento seguinte das políticas públicas em educação foi o chamando otimismo pedagógico, que seria uma remodelação da educação através de reformas e pela introdução da Escola Nova. Houve reformas estaduais baseadas na Escola Nova, onde o educando passa a ser o foco do processo educativo. Gadot-

Vozes, 2005.

ti²⁰ afirma que a “teoria da Escola Nova propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança”. A sociedade brasileira recém republicana estava em processo de mudança, dessa forma, a Escola Nova vem ao encontro do que idealizavam os pensadores brasileiros da educação.

Não havia, entretanto nessa época uma política nacional de educação, pois iria contrariar o pacto federativo. À União cabia a educação secundária e aos estados a educação primária. Os órgãos federais criados para supervisionar e orientar questões sobre educação eram subordinados a Ministérios que pouca ou nenhuma relação possuíam com educação. Conforme Werle²¹ “[...] a educação vinculou-se a diferentes ministérios: Instrução Pública, Correios e Telégrafos (1890-1891), Justiça e Negócios Interiores (1891-1930), Educação e Saúde Pública (1930-1953), Educação e Cultura (1953-1985) [...] e como Ministério da Educação, a partir daí”. Nos estados a situação era parecida, apenas a partir de 1920 as Inspetorias de Educação passaram a ser dirigidas por pessoas qualificadas no assunto, fruto do entusiasmo pela educação.

A primeira iniciativa relacionada à educação do novo governo foi a criação

²⁰ GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 2005, p. 142.

²¹ WERLE, Flávia Obino Corrêa. Constituição do Ministério da Educação e Articulação entre os níveis federal, estadual e municipal da Educação. In: STEPHANOU, Maria; Bastos, Maria Helena Câmara (org.). *Histórias e memórias da Educação no Brasil*, v. III. Petrópolis: Vozes, 2009a.

do Ministério da Educação e Saúde Pública, seguida de uma reforma educacional. Essa Reforma, que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos, mudou a estrutura do ensino, criando um sistema universitário e um sistema para o ensino secundário, ambas atribuições da União desde a República Velha.

Nos meados da década de 1930 ocorreram as reformas educacionais de Gustavo Capanema, que segundo Saviani²² acentuou o dualismo no ensino. Pois havia o ensino secundário voltado para a elite e o ensino técnico voltado à formação do povo, “essa política preconizava, pois, uma separação entre o ensino das elites que se destinariam ao trabalho intelectual e o ensino popular voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhadores manuais”.

Com o golpe de 1937, as políticas públicas em educação foram pautadas pelo autoritarismo, pelo nacionalismo e pela formação moral e cívica. A justificativa para o golpe foi baseada na manutenção da ordem, e contra as oposições, dessa forma ocorreu também a centralização do poder.

No Rio Grande do Sul esta época apresenta um contexto importante para a educação rural a partir da Campanha de Nacionalização, de abril de 1938.²³ Durante o Governo Vargas, e sob influ-

ência do Ministro Capanema, a ênfase da educação estava na profissionalização para o trabalho. O principal objetivo da política de vinculação educação-trabalho não era obter determinados efeitos sociais e sim formar bons trabalhadores para o capital. “Estes trabalhadores não nascem feitos, têm que ser formados, fabricados. Da escola, esperava-se que contribuísse neste difícil processo de fabricar o trabalhador requerido pelo capital”.²⁴ Pregava-se a escola rural como escola do trabalho e que teria a função de cunho nacionalista de integrar os alunos na obra de construção da unidade nacional para a tranquilidade, segurança e bem-estar do povo. Conforme Gertz²⁵, no Rio Grande do Sul, durante o Estado Novo, perseguiam-se três objetivos no campo do ensino básico: ampliação do número de escolas e professores, definição do plano de carreira e elaboração de normas e critérios para as escolas.

Correndo o risco de uma síntese necessária, de forma ampla pode-se afirmar serem essas as políticas públicas no Estado Novo: um nacionalismo exacerbado, em todas as etapas da escolarização, uma centralização de poder e a busca para tornar o sistema de ensino homogêneo, nem que para isso fosse preciso afastar aqueles que manifestassem alguma contrariedade.

²² SAVIANI, 2005, p. 33.

²³ SOUZA, apud WERLE, Flávia Obino Corrêa et. al. Escola Normal Rural La Salle na voz dos ex-alunos: sentidos e apropriações. In: _____, *Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 164.

²⁴ ARROYO, Miguel. Educação para novas relações de trabalho no campo. In: *Anais do Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*, 1983, p. 17.

²⁵ GERTZ, René. *O Estado Novo no Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.

Contexto das Escolas Isoladas²⁶ em Novo Hamburgo/RS

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

O século XX também assistiu a inúmeras transformações no que se refere ao espaço rural: o Brasil passou de uma sociedade eminentemente agrária a uma sociedade industrial, a cidade assumindo a posição de guia, de modelo dos paradigmas culturais e sociais. Almeida²⁷ 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 nacionalização do país através da escola surgiram iniciativas de diferentes setores da sociedade como o movimento produzido, por exemplo, pelas Cruzadas Nacionais.²⁸

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, pois como “[...] defender o Estado, pagar impostos, trabalhar e obedecer às leis [...]”.²⁹ As caracterís-

²⁶ As Aulas Reunidas (junção das Aulas da Paróquia Evangélica e da Igreja Católica de Lomba Grande) constituíram os primórdios do Grupo Escolar de Lomba Grande, atualmente Instituto Estadual de Educação Madre Benícia. Werle (2005) e Grazziotin (2008) indicam que as Aulas receberam diferentes denominações, como Aulas Isoladas ou Avulsas.

²⁷ ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Memórias da rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960)*. 2007. Tese (doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS.

²⁸ GHIRARDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2009.

²⁹ BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá. *O fechamento das escolas rurais: a lógica dos*

ticas alteraram-se apenas a partir da década de 1930 quando o capitalismo atingiu fortemente a zona rural intensificando a necessidade de formação escolar dos camponeses.

O crescimento urbano e industrial que marcou a década de 1930 produziu na população rural aspiração de “[...] ver se seus filhos poderiam, uma vez fora da zona rural, escapar do serviço físico bruto”. A questão fundamental da escola continuava sendo “de ensinar a ler, escrever e calcular”.³⁰ 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.

Ribeiro e Antonio³¹ 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 que os professores das escolas urbanas.

Conforme Calazans e Silva,³² a in-

serção 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 sócio-agrárias do país. É nesse contexto que a escola rural se instaurou tardia e descontinuamente.

Embora as classes multisseriadas³³ existam em espaços urbanos, o “interior” parece ter se configurado como lugar privilegiado dessa prática. O argumento da adversidade às condições físicas espaciais e o reduzido número de alunos das comunidades rurais colaboram para a continuidade desse tipo de escola.

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

sobreviventes no campo. Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia. Unisinos, 2007, p. 32.

³⁰ GHIRARDELLI JÚNIOR, op. cit., p. 39.

³¹ RIBEIRO, Marlene; ANTONIO, Clésio Acilino. Estado e Educação: questões às políticas de educação no campo. In: *Simpósio Brasileiro*, 23, 2007, Porto Alegre; Congresso Luso-brasileiro, 5, 2007, Porto Alegre; Colóquio Iberoamericano de Política e Administração da Educação, 1, 2007, Porto Alegre. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007, v. 1, 1 CD ROM.

³² 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 e DAMASCENO, Maria Nobre (coord.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

³³ 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).

como Lei Orgânica do Ensino Agrícola.³⁴

A questão do que a escola rural poderia ou deveria ensinar permaneceu limitada pelas condições do meio, incluindo-se aí a questão da formação do professor. Como enfatiza Miguel³⁵, diferenciavam-se as práticas das Escolas Rurais, agregadas ao Ensino Agrícola, das Escolas Multisseriadas, como primórdios da educação no país.

Quanto à história de Novo Hamburgo - município onde se situa a trajetória da professora Gersy - está imersa no contexto da colônia alemã de São Leopoldo, principalmente na cultura das religiões luterana e católica, que no decorrer do século XIX contribuíram para constituição da origem ao Vale dos Sinos (considerando o estabelecimento de colonos ao longo do rio dos Sinos). No ano de 1824, os imigrantes alemães desembarcam na Real Feitoria do Linho Cânhamo, onde hoje se situa a cidade de São Leopoldo, e alguns meses depois chegaram onde hoje se localiza o município de Novo Hamburgo, “[...] posteriormente, expandiram-se para áreas próximas, chegando a Lomba Grande”.³⁶

Como de costume, a influência religiosa, legado europeu da colonização, sugeria que ao lado de cada igreja deveria

haver uma escola³⁷, em Novo Hamburgo esta situação se reproduziu também, no valor dado à educação pelas pessoas que se estabeleceram em Lomba Grande.³⁸

A tríade Escola/Igreja e Cemitério registra também a constituição de um lugar de referência para os moradores da localidade. Com a imigração, floresceu no atual município de Novo Hamburgo uma vida comunitária, característica da convivência europeia desses imigrantes, desenvolvendo-se as principais atividades na agricultura de subsistência e na indústria artesanal, que se estenderam até 1927.

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

³⁴ MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná – 1946-1961. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 83.

³⁵ MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck, *op. cit.*, 2007.

³⁶ SCHÜTZ, Liene Maria Martins. *Novo Hamburgo, sua história, sua gente*. s/d, Novo Hamburgo, 2001, p. 107.

³⁷ 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.

³⁸ DREHER, Martin Norberto. *Igreja e germanidade*. São Leopoldo: Sinodal, 1984.

eram anexos da Casa Pastoral.³⁹

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 preferencialmente sobre as populações urbanas, contribuindo para atenuar as desigualdades entre o campo e a cidade.

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

ção, pedindo o que fosse necessário”.⁴⁰

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 Seleta⁴¹ [...]” correspondendo aos princípios da legislação da época.⁴² 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.

A tríade “educação”, “instrução” e “cultura”, atendia o movimento da década de 1930, cuja prática de ensino pre-

³⁹ WERLE, Flávia Obino Corrêa. *O nacional e o local: ingerência e permeabilidade na educação brasileira*. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2005, p. 47.

⁴¹ 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 R.S. 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, à poesia. A primeira subdividida em: contos, narrações e lendas; parábolas, apólogos, fábulas e anedotas; história, bibliografia, retratos e caracteres; religião e moral; e cartas. A segunda, em: narrações, apólogos, parábolas e alegorias; líras, canções, hinos, odes e sonetos; descrições e retratos; sátiras e epigramas; e poesias épicas.” (SQUISSARDI, 2011, p. 30-31).

⁴² ZERWES, Norma. *Lembranças de um percurso de vida*. Campo Bom: Papuesta, 2004, p. 47. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/ficheiro:RioGrandedoSul_Municip_NovoHamburgo.svg. Acesso em: 11/09/2011.

³⁹ Idem, 2008, p. 23.

tendia a preparação física do “poder” e a formação moral do “dever”, como se observa na fotografia 1, sob forte influência vocacional, constituído de um programa de educação moral e cívica,

[...] que se tornou co-responsável pela transmissão de um conjunto de princípios que corporificavam idéias patrióticas, que eram instrumentalizados nas salas de aula e nas palestras proferidas na escola, cujo principal objetivo era despertar os sentimentos de amor e dever à família, à sociedade e, principalmente, à pátria. É neste ambiente civilizatório que emergem os desfiles e festas patrióticas.⁴³

Fotografia 1 – Festividade Cívica década de 1940 – Lomba Grande – Novo Hamburgo/RS



Fonte: Recuperada por Moisés Braun, localizada por José Edimar de Souza em 2010.

Durante o Estado Novo era comum em Lomba Grande, área rural, a missa campal na festividade cívica da independência. Na ocasião os alunos participavam

⁴³ BENCOSTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, v. 3, p. 75.

apresentando poemas e/ou recitando versos de adoração a Pátria. Outras atividades que aconteciam eram as apresentações e demonstrações de atividades físicas, ou “Educação Física”. Gertz⁴⁴ argumenta que alguns alunos eram envolvidos nas “Paradas da Mocidade” momentos de festas e demonstração do patriotismo, como o realizado no dia 7 de setembro. Estas atividades tentavam expressar intensa dedicação de harmonia e disciplina. Observa-se ainda no registro desta fotografia o detalhe “populista” da imagem do presidente Getúlio Vargas junto às imagens dos santos que figuram o altar.

Embora a Carta Constitucional de 1934 tenha representado progressos no que se refere ao ensino público no Brasil, exigindo, inclusive, ingresso na docência por concurso público, no período do Estado Novo⁴⁵ (1937-1945) figuram as Leis

⁴⁴ GERTZ, *op. cit.*, 2005.

⁴⁵ Investigando o livro-ponto dos professores em diferentes escolas rurais de Novo Hamburgo, há uma riqueza de detalhes assinalados nas observações, registrando a vida funcional e o cotidiano da prática dos profissionais da educação. Observa-se esta prática até a década de 1950. No livro do Grupo Escolar Madre Benícia, em 1937, ainda Aula Pública Mista Federal, no mês de setembro de 1937 o professor José Afonso Höher registra sobre os conflitos de poder do período do Estado Novo: “Por aviso de 27-9-37. Desde o dia 22 de setembro deixei de ser professor subvencionado pelo governo Federal em virtude da rescisão do contrato de que fui vítima pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, na pessoa do Sr. Governador Flores da Cunha que perseguiu todos os funcionários que não o apoiaram na sua nefasta posição”. Em relevo, nas observações ainda registra-se ao lado do nome de cada um dos alunos a lição em que se encontrava na “Seleta” e/ou livro. Exemplo: Gerda Plentz “Seleta” gramática, literatura; Ester Muller 1º livro (Documento 1). Em recente investigação localizou-se documentos de Matrícula da Aula Mista Evangélica de Lomba Grande, subvencionada pelo município. Constatou-se que

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

Durante o Governo Vargas o principal objetivo da política vinculava-se ao contexto educação-trabalho, dessa forma o que interessava eram os bons resultados para o capital. Portanto a estrutura do ensino proposta por Capanema contribuía para o afinilamento “natural” da escolarização. O ensino primário, basilar e indispensável para a formação humana, acontecia nas “Escolas Isoladas, Escolas Reunidas ou nos Grupos Escolares”, com previsão de quatro anos de escolaridade, complementadas por mais dois anos de ensino preparatório ou complementar, que deveria acontecer no Grupo Escolar. Após admissão a etapa seguinte, a opção de curso complementar indicava outra determinante que conduzia e engessava uma profissão. O ensino ficou composto, neste período, por curso primário,

curso ginásial e colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e passou a se preocupar mais com a formação geral e diretiva.

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 de 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.

Memórias de formação e prática docente: relações de poder e devoção ao magistério

O percurso de vida e profissional da professora Gersy se desenvolveu em Lomba Grande, distrito do município de São Leopoldo até 1940, portanto, quando nasceu, em 18 de março de 1924, na localidade de Rosenthal (Roseiral), atual lo-

nos meses finais de outubro a dezembro de 1937 o professor Höher, por ter sido perseguido pelo governo estadual, foi contratado pelo governo municipal. Observa-se que em 1938 o registro é feito até o primeiro semestre nas Aulas Evangélicas até o momento em que o professor é recontratado pelo Estado. Em 1939 ele passa a ser Regente e reúne as Aulas formando as Aulas Reunidas Nº 5 (Documento 2).

calidade de Santa Maria, “Lomba Grande era o 6º Distrito de São Leopoldo, criado por Lei Municipal nº 39 em dezembro de 1904”.⁴⁶ Maria Gersy Höher Thiesen é filha do professor José Afonso Höher e da escritã Erna Olinda Höher. A formação como herança/legado, tanto do ponto de vista do vínculo familiar com a docência, quanto das experiências de escolarização e convivência, configuram um tempo social. A escola representou ponto da referência primeira, com uma cultura específica, como definidora de uma trajetória e de práticas específicas. Ressalta-se a escola como espaço de continuidade de formação ao longo do tempo.

A referência de escolarização formal desta professora é o 5º ano primário, referindo-se da seguinte maneira: “[...] *sou uma professora feito a machado*”. A docência é marcada pela referência, pela representação da identidade docente aprendida/construída a partir do pai. Gersy foi aluna do seu pai na “Aula Pública” e na “Aula Mista de Lomba Grande”. Neste mesmo espaço, em 1940 iniciou sua “vida de professora”, como Auxiliar do 1º ano cuja regência era de seu progenitor. A análise manifesta que a prática constituiu o “corpo profissional” desta professora, pelos saberes e representações de docentes pautados na apropriação cultural que determinou o seu “modo”, postura e identidade.⁴⁷

⁴⁶ SCHÜTZ, *op. cit.*, 2001, p. 107.

⁴⁷ NÓVOA, Antonio. Introdução. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*, v. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Aos olhos do pai (regente das Aulas Reunidas, futuro Grupo Escolar de Lomba Grande), Gersy iniciou sua vida de professora como Auxiliar do 1º e 2º anos, cuja docência era responsabilidade do professor José Afonso Höher. Estas aulas aconteciam no salão paroquial, o que reforçava o aspecto da relação entre Estado e Igreja neste período. A professora rememora, “[...] *tinha uma lona que separava assim uma parte e eu ficava com os menores ali e o papai ali com os outros [...]*”. Sobre estes primeiros tempos de professora, destaca algumas lembranças marcantes, como a responsabilidade mensal que exerceu durante muitos anos, recebendo o salário em nome de todos os professores, que atuavam em diferentes localidades de Lomba Grande, confirmando ter sido uma ativista e grande articuladora entre os professores da zona rural.

Em 1940, as “Aulas Mistas” passaram à jurisdição de Novo Hamburgo e constituíram-se em “Aulas Reunidas nº 5”, com a parceria das instituições: municipal e estadual. Neste sistema de cooperação o município responsabilizava-se pelo pagamento do aluguel do prédio – salão paroquial da Igreja São José - e o estado com o erário docente. Porém, a contratação da professora Gersy aconteceu pela via municipal. Das práticas mais expressivas destes primeiros tempos de auxiliar, ela recorda “[...] *os aluninhos quando chegavam, quase todos só falavam o alemão*”. O desafio docente, além de ensinar a língua vernácula era de traduzir para uma linguagem que os alunos compreendessem a cultura e a realidade

do seu contexto local. Nesta época, não era permitido falar em alemão⁴⁸, porém, muitos alunos usavam algumas expressões e “[...] nós tínhamos que proibir”.

Em cada localidade, em cada momento do seu percurso, são acompanhados pelo fazer pedagógico que dizia da história do lugar, da preocupação com o espaço rural, do zelo com as questões políticas, como o movimento nacionalista. Como argumenta Fischer⁴⁹, é possível perceber a “vocaçãõ” para a docência, o “ensino do amor à vida” e o peso do aposentado, da missão de amor e sacrifício que o magistério incorporava.

Em 1942 Gersy assume como professora municipal no Jardim da Infância⁵⁰. Naquela época algumas classes recebiam nomes, sendo a sua intitulada Dr. Getúlio Vargas, numa homenagem ao então presidente da República. Relembra os momentos que levava os “pequenos” alunos do

Jardim da Infância “Getúlio Vargas” até o pátio do Grupo Escolar de Lomba Grande, no gramado ao lado da Igreja Católica São José. Ela sentava os alunos em círculo, permitia que eles brincassem com a terra e delegava tarefas para os alunos. Esse exercício constituía-se na criação de uma rotina, com o ensinamento sobre o “cuidar” em todos os sentidos, o que revelou também a sua preocupação docente, na preservação da natureza, no aprendizado da convivência em grupo e do cuidado com o próximo.

Como recorda a época que era professora no Jardim da Infância “[...] essas crianças vão ter que trabalhar, vão ter que ter amor à vida, aí fiz um canteirinho redondinho, daquelas cravilinas cheirosas, onde eles tinham que cuidar e isso fazia parte da aula, cuidar do jardimzinho”. Nessa prática, incluía-se buscar água, preparar a terra para o canteiro, separar as mudas de “cravilinas”, o plantio e a conservação desse espaço por todos os alunos. O relato da professora Gersy parece atender ao discurso que permeava políticas educacionais da década de 1940, considerando as propostas de práticas pautadas, a partir das orientações e currículos definidos pela literatura, bem como aquela sugerida pela Inspetoria de Ensino Municipal. Continuando sua narrativa, lembrou o aspecto cívico de suas práticas, uma situação que lhe deixou muito orgulhosa:

Eu tinha o meu Jardim da Infância, e eles cantavam o Hino Nacional todinho de fio a pavio. Quando o Grupo fazia uma festa o Jardim fazia parte. [...], depois a mamãe me contou: - Gersy, tu nem sabe como eu fiquei feita, como

⁴⁸ Sobre este aspecto Gersy lembrou a situação em que seu pai, professor Höher, em novembro de 1937 foi preso, acusado de ter cumprimentado um lombagrândense, na cidade, em alemão. Além disso, recordou um aluno do Jardim da Infância, que não quis me dizer o nome, chamou-o de “Joãozinho”. “O Joãozinho estava desenhando no chão, porque eu levava eles [alunos] pro pátio pra eles desenharem, e tava sentado, todos, assim, em círculo e ele desenhava a suástica. Eu fiquei assustada! Perguntei o que era aquilo e ele respondeu em alemão. Suástica.” Estas parecem ter sido as situações mais difíceis enfrentadas por ela. Da mesma forma, a representação da criança de cinco anos no Jardim da Infância evidencia a presença das ideias germânicas que além dos trópicos circulavam na mentalidade da comunidade novo-hamburguesa.

⁴⁹ FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.

⁵⁰ Decreto Municipal nº 016/24 de 1942 – designa a professora Maria Gersy Höher para reger Jardim de Infância, cita sua atuação “nas AULAS REUNIDAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS de Lomba Grande”. (Documento 3).

eu fiquei orgulhosa. Porque eu, cantando o Hino Nacional quando foi passado da primeira pra segunda estrofe, com as minhas crianças, o grupo embatucou e quase pararam o Hino Nacional junto com o professor de música. E o meu jardim, cantando o Hino Nacional. Isso, até hoje, eu sinto uma alegria quando eu me lembro da minha mãe me contando, da satisfação dela, e o povo notou!.

Gersy destacou que seus alunos do Jardim da Infância, saíam-se muito bem nas aulas de Canto Orfeônico. Ela se emociona ao contar essa prática, registra que a comunidade presente na festa cívica alusiva aos festejos da pátria percebeu que os alunos do canto coral do Grupo Escolar de Lomba Grande, “embatucaram”, se perderam na letra do Hino Nacional e foram seus alunos que “seguraram” a canção. Evidencia-se neste relato a representação docente que recaía sobre o magistério neste período (1937-1945).

Werle e Metzler⁵¹ argumentam que durante muitos anos o “entusiasmo cívico” esteve incorporado às atribuições daqueles que desejassem exercer o magistério. O sentido filosófico da profissão expresso nas memórias dos sujeitos entrevistados revela que a docência foi por eles interpretada, acima de tudo como vocação. Como registrou a professora Gersy, ser professor significava “educar as crianças como filhos” da “Pátria ama-

da Brasil”. Dessa forma, não bastava ao professor ter um tino pedagógico, pois a representação das atribuições do professor indicava tendências humanas amor incondicional, disciplina, assiduidade, paciência e idoneidade moral.

Uma possibilidade para ensaiar a prática de ensino, mesmo que fossem os princípios do catolicismo, foram as aulas de catequese. Quando ainda não era professora, as missas nas localidades muito distantes aconteciam em residências e antes dos fiéis retornarem para suas casas, os anfitriões ofereciam uma “merenda” (cucas, chá e/ou café) para os vizinhos que participavam da celebração, pois era hábito o jejum para comungar.

Como professora Gersy recorda, essa prática também aconteceu na Escola Expedicionário João Moreira, na localidade de Santa Maria. Ela e sua comadre Ilse Becker é que compravam cucas e ofereciam aos alunos e à comunidade, principalmente no período em que a Igreja de madeira foi destruída para construção de uma nova, de alvenaria.

De modo geral, a experiência da catequese foi uma forma de experimentação docente, bem como figurou no contexto das práticas em classes multisseriadas nas diferentes localidades de Lomba Grande. Sobre esse aspecto a professora Gersy resume: “lá a Gersy também era professora, [...] pau pra toda obra, inclusive [...] vacinar eu fiz [...]. Era de catequese, era de tudo, de alfabetizar [...]”. A catequese incorporava-se às atribuições docentes, até porque a lógica operante na sociedade caracterizava-se

⁵¹ WERLE, F.O.C; METZLER, A.M.C. Em busca de contenidos y sentidos para la Educación rural. In: GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa; LÓPEZ, Oresta (coord.). *Educación rural en iberoamerica: experiencia histórica y construcción de sentido*. [S.l.]: Anroart Ediciones, 2009b.

pela exaltação da figura do professor, em favor da vocação, da incondicional responsabilidade, que chamava pra si, em dedicar-se de corpo e alma à missão de preparar homens para Deus e cidadãos para a Pátria.⁵² De fato a religiosidade é um aspecto marcante de sua trajetória, aspecto comum nas professoras da época. A professora ainda registra que cantava, rezava e ensinava catecismo para os alunos. E quando havia missas e cerimônias, ela precisava se deslocar até Santa Maria do Butiá para participar das celebrações. A professora também lembrou situações que acentuaram as relações de poder⁵³, como ela resume: “*sempre fiz o enfrentamento e disse o que pensava, agradando ou não às autoridades, porque fui professora*”. Conforme se pode depreender, tal postura fez parte das características da sua forma de ser. Gersy lembra que os entraves na sua trajetória docente se referem às relações com a Igreja e com a mantenedora.

No desenrolar das lembranças citou que foi catequista, recebendo muitos elogios do padre que atendia a localidade, pela maneira de preparar as crianças para a primeira comunhão. Ela lembra “[...] dentro daquela sala de escola, foi feita a 1ª comunhão da turma de São Jacó. [...] o padre me botou nas alturas. [...] depois eu virei o demônio porque

[...] não gostou do José, porque contestou ele [...]”.

Como tradicional na década de 1950, padres visitavam escolas e as localidades para realizarem missas. Mergulhando no passado, Gersy narrou uma situação na qual o padre visitava a Escola Municipal Humberto de Campos. Nessa ocasião, estavam também o padre da localidade, o Cônego e o padre Urbano Thiesen (cunhado da professora Gersy). Ela recorda que o padre virou para o Cônego e disse “[...] este eu também ensinei a votar [...]”, referindo-se ao esposo dela. A professora lembra que isso bastou, para que o padre “*me perseguisse*”, em outros momentos. Depois desse incidente de motivação política, outros episódios marcaram a trajetória de Gersy: quando estava na Escola Expedicionário João Moreira, decidiu pedir um armário para guardar os livros e materiais das suas aulas, escrevendo para a Orientadora do Ensino daquele período, professora Iracema Brandi Grin. “*Vocês decerto sabem que as missas são realizadas dentro da minha sala de aula e eu não quero que alguém mexa nos livros e pedi então um armário. [Assovia] Só não fui pra rua porque rabo não tinha pra puxar*” (Gersy). Ela recorda que alguns dias após ter enviado esse ofício, o padre da localidade falou durante a missa:

[...] começou a baixar o pau. Eu disse, esse padre está falando pra mim. Deixa falar, eu só escutando. Quando o sino terminou a missa, o pessoal não ia logo embora e ficava as comadres conversando com os compadres. A Cecília

⁵² FISCHER, *op. cit.*, 2005.

⁵³ O poder é, para Foucault, uma rede infinitamente complexa de micropoderes que permeiam todos os aspectos da vida social. Nesse sentido, o poder não é apenas, nem principalmente instrumento de repressão, mas de criação. Ele instaura uma verdade e, assim, cria as condições de sua própria legitimação (CASTELO BRANCO, 2007).

Fisch, professora aposentada disse: - Gersy, o que é que o padre tem contra ti, tudo que ele falou olhava tez assim pra ti. Pro lado que eu estava sentada. Então, mexeu no abelheiro. De tarde, a petiça⁵⁴ teve que vir pra Lomba Grande, eu queria botar em pratos limpos com o subprefeito, meu consogro. Estava em ponto de bala, naquele dia teria dito tudo que queria. Mas você me atendeu? Você teve medo de enfrentar a Gersy. Vim embora porque estava anoitecendo, mas a coisa não ficou assim, porque lá entre eles houve alguma coisa, enfim o meu armário veio, pude guardar os livros e continuei do mesmo modo.

A partir do relato, observa-se as relações de poder expressas na ação do padre da paróquia de Santa Maria, na relação Igreja-sub-prefeitura do Distrito, além de articulações com a elite da localidade. A professora Gersy, porém, buscando esclarecer o fato, procura as autoridades para conversar, evidenciando coragem de uma professora, que não deixava por menos quando percebia que algo não estava correto. Este perfil, jeito de ser professora, também é identificado hoje, pelo reconhecimento, pela forma como é lembrada na comunidade em geral, como emociona aos que a escutam falar.

Ao rememorar as situações cotidianas das suas aulas, as marcas de memórias revelaram elaborações táticas construídas em diferentes situações, tanto na forma de preparar, planejar e atuar em classes multisseriadas, bem como, nas formas elabo-

⁵⁴ Cavallo pequeno, curto, baixo. (NUNES, Z.; NUNES, R., 2003, p. 371).

radas para descentralizar e neutralizar as relações de poder instituído.

Considerações finais

A descrição micro-histórica serve para registrar uma série de acontecimentos ou fatos significativos que, de outra forma, seriam imperceptíveis e que, no entanto, podem ser interpretados por sua inserção num contexto mais amplo, ou seja, na trama do discurso cultural.⁵⁵

Ao longo deste estudo, foi possível verificar que a professora, como sujeito que evoca poder, aqui está representada através memórias e formas de construir suas práticas, conseguindo em torno dessas práticas fazer com que “[...] outros poderes se exercessem, num incrível jogo de estratégias”.⁵⁶ Contudo, um paradoxo configura suas reminiscências, assim como de muitos outros docentes ao longo da história: ao mesmo tempo em que se constituía como sujeito de poder, seu cotidiano revelava poder algum. Ao mesmo tempo em que representava um “braço” da administração pública, atuando na escola enquanto instituição de poder, frente às condições de trabalho acentuava a polarização pendular das relações de poder.

As marcas da resistência se evidenciam no olhar desta professora, transbordando ao rememorar histórias que se pautam pelo exemplo, pela experi-

⁵⁵ LACERDA FILHO, Mozart. Nova história cultural e micro-história: uma breve reflexão sobre suas origens. *Revista Museu*. <http://www.revistamuseu.com.br/artigos>. Acesso em 20/02/2012.

⁵⁶ FISCHER, *op. cit.*, 2005, p. 235.

ência e pela coragem, aspecto que a identifica como professora. Uma professora que enfrentou a autoridade do poder local, a implicância política do pároco e que exerceu funções que transcendem a materialidade do fazer pedagógico. Suas reminiscências remetem à existência das Aulas Públicas Federais como prática do ensino público, antes mesmo do espaço de Lomba Grande ser anexado ao território novohamburguense. O início da trajetória docente de Gersy, em 1940, marca um período importante, também para a história do lugar, ano em que Lomba Grande passou a ser Distrito de Novo Hamburgo. Observa-se que sua história, no período de exercício docente, permeia a história da escola pública municipal nessa localidade. O conjunto de dados, incluindo as lembranças evocadas, indica que a história da escola pública municipal em Lomba Grande, sob administração de Novo Hamburgo, iniciou com as Aulas Públicas Reunidas Nº 5, na década de 1940 agregando instâncias Municipais e Estaduais, porém com aspectos das primitivas Aulas comunitárias.

Políticas ditatoriais interpostas à população brasileira durante o período do Estado Novo representaram uma forte tentativa de estabelecer, entre o povo brasileiro, valores e consensos que permitissem, via efetivação do ideário capitalista-liberalista, o desenvolvimento econômico do país, consignado por meio da industrialização. Convinha ao regime inculcar nos cidadãos noções de civilidade, nacionalismo, civismo e de urbanidade, pré-requisitos que, difundidos na sociedade, forjariam

uma sensação de consenso, harmonia e, especialmente a possibilidade de que o desenvolvimento econômico permitiria aos trabalhadores as oportunidades cidadãs que ainda (presumidamente) não possuíam. Estes aspectos podem ser observados a partir das reminiscências da professora Gersy. Dentre as funções das escolas rurais, além de “ensinar o indivíduo a ler, a gostar de ler, a ler bastante, por exemplo, à Educação Geral”, deveria desenvolver os bons hábitos de higiene; de boa saúde; saberes sobre as contas e seu uso na vida cotidiana.⁵⁷ Os conhecimentos de alguma coisa sobre o mundo e sua Pátria também caracterizavam uma educação geral, que os alunos das escolas públicas deveriam receber nas escolas primárias. Esses ensinamentos serviriam como conhecimento prático, ao que ele viesse a ser mais tarde.

A Educação oferecida nas escolas rurais - que antes do período do Estado Novo contava com relativa autonomia de administração e de proposta pedagógica, reproduzindo/construindo junto do educando conhecimentos, hábitos e potencialidades identificadas com as necessidades da vida neste lócus - se viu transformada por essas políticas de Estado. O que interessava não era o comunitarismo do homem do campo, mas, sim, sob os ditames da urbanidade, a especialização mecânico-instrumental, o conformismo e a competitividade. A trajetória docente narrada por Gersy evidencia que houve um claro choque cultural a partir das políticas educacionais no Estado Novo. Um

⁵⁷ Pilloto apud MIGUEL, *op. cit.*, 2007, p. 82.

exemplo paradoxal está no fato de uma localidade de colonização alemã que, como tal, reafirmava seus costumes, entre outros meios pela Educação, foi deveras impactada quando se viu obrigada a “amar” uma pátria brasileira que incentivava poucos costumes que com ela comungava.

Para Gersy, e provavelmente para muitos docentes daquele período, os sonhos constituíam desafios, indicando degraus a serem alcançados tendo em vista a qualificação do trabalho e a dedicação à comunidade. As táticas por ela elaboradas, por exemplo, para conseguir do prefeito, ou das autoridades em geral, o necessário para o bom andamento do cotidiano pedagógico demonstram a força prática de um saber construído no dia-a-dia da docência. Evidenciam também astúcia para conduzir ações consideradas adequadas, agindo sobre a própria ação estratégica de quem direciona e detém o poder político. Utilizando-se da “[...] esperteza no modo [...] de driblar os termos dos contratos sociais, mil maneiras de jogar o jogo do outro”⁵⁸ foram por ela estabelecidas, sempre que considerou pertinente.

Para concluir, cabe registrar que a partir de memórias sobre o percurso docente de uma simples professora, torna-se possível mergulhar num período marcante do passado de nosso país. Aqui foi “dado voz” a uma personagem que de outro modo talvez ficasse no anonimato para sempre. Tecendo a perspectiva individual a dimensões mais amplas, a

⁵⁸ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 17. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 79.

pesquisa permite constatar, entre outras coisas, relações de poder que tem perpassado a micro e macro-história ao longo dos tempos. Ao mesmo tempo, a riqueza de densidade empírica coletada ao longo desta investigação leva a indagar se tantos outros discursos, evocando memórias em meio a tramas culturais, não aguardam virem à tona, enriquecendo a análise no campo da história da educação.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores*. 2001. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. *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.

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

ARROYO, Miguel. Educação para novas relações de trabalho no campo. In: *Anais do Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*, 1983.

- BENCOSTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHNOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. v. 3, p. 68-77.
- BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá. *O fechamento das escolas rurais: a lógica dos sobreviventes no campo*. Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia – ênfase em séries iniciais. UNISINOS, 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, J. e DAMASCENO, M. N. (coord.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993.
- CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. Fazer ver o que vemos: Michel Foucault – por uma História diagnóstica do presente. *História Unisinos*, São Leopoldo, v. 11, n. 3, p. 321-329, set./dez. 2007.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 17. ed. 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 UFRGS, 2002a.
- DREHER, Martin Norberto. *Breve história do ensino privado gaúcho*. São Leopoldo: Oikos, 2008.
- _____. *Igreja e germanidade*. São Leopoldo: Sinodal, 1984.
- FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- GERTZ, René. *O Estado Novo no Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2005.
- GHIRARDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2009.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. *Memórias recompondo tempos e espaços da educação: Bom Jesus/RS (1913-1963)*. 2008. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

- HOBSBAWAM, 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 ordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 15, p. 159-177, 2001.
- LACERDA FILHO, Mozart. Nova História cultural e micro-história: uma breve reflexão sobre suas origens. *Revista Museu*. <http://www.revistamuseu.com.br/artigos>. Acesso em 20/02/2012.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná – 1946-1961. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 79-99.
- NÓVOA. Antônio. Introdução. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*, v. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 3-14, 2009.
- NUNES, Zeno Cardoso; NUNES, Rui Cardoso. *Dicionário de regionalismo do Rio Grande do Sul*. 10. ed. Porto Alegre: Martins Fontes, 2003.
- OLIVEIRA, Leda Maria Leal de. Memórias e experiências: desafios da investigação histórica. In: FENELON, Déa Ribeiro et al. *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olho D'água, p. 263-281, 2004.
- PESAVENTO, Sandra Jathay. *História & História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, nov. 2001, São Paulo, p. 179-195.
- RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 1, jan./abr. 2008, São Paulo, p. 27-46.
- _____. 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.

- SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In: STHEFANO, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (org). *Histórias e memórias da Educação no Brasil*. Vol III: século XX. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- SCHÜTZ, Liene Maria Martins. *Novo Hamburgo, sua história, sua gente*. S/d, Novo Hamburgo, 2001.
- SGUISSARDI, Valdemar. A escola da minha infância. In: FISCHER, Beatriz Tezozinha 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 et al. *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, Sulina, 2004.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. Constituição do Ministério da Educação e Articulação entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In: STEPANO, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (org.) *Histórias e memórias da Educação no Brasil*, vol. III: século XX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009a.
- _____. METZLER, Ana Maria Carvalho. En busca de contenidos y sentidos para la Educación rural. In: GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa; LÓPEZ, Oresta (coord.). *Educación rural en iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido*. [S.l.]: Anroart Ediciones, 2009b, p. 79-109.
- _____. et al. Escola Normal Rural La Salle na voz dos ex-alunos: sentidos e apropriações. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.
- _____. *O nacional e o local: ingerência e permeabilidade na educação brasileira*. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2005.
- ZERWES, Norma. *Lembranças de um percurso de vida*. Campo Bom: Papueta, 2004.
- 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.

Fontes orais

THIESEN, Maria Gercy Höher. Ex-professora e diretora de escolas municipais de Lomba Grande, Novo Hamburgo, RS. Entrevistas concedidas a José Edimar de Souza, em 23 de abril de 2010 e 13 de maio de 2010, sobre a trajetória de vida e docente em classes multisseriadas em Lomba Grande.