

PARA LER, ESCREVER E CONTAR. MODOS DE SER PROFESSORA NO COTIDIANO ESCOLAR DE LOMBA GRANDE/RS (1940/1950)

José Edimar de Souza¹

Luciane Sgarbi Santos Grazziotin²

Resumo

O objetivo é caracterizar os modos possíveis e inventados e (re) inventados para se constituir professor/a de classes multisseriadas no meio rural de Lomba Grande, bairro do município de Novo Hamburgo/RS, entre 1940 a 1950. Trata-se de um estudo de história da educação e, que se vale de análise documental e registros narrativos de professoras cuja trajetória docente se desenvolveu em escolas públicas municipais. A partir da década de 1940, houve um crescimento no número de escolas no município de Novo Hamburgo, efeito do êxodo rural e do contexto político daquele período, especialmente em regiões de colonização germânica. No conjunto da análise sob a ótica da história cultural evidencia-se o aspecto dos saberes adquiridos na prática, no fazer cotidiano e nas experiências culturais acumuladas pelos sujeitos. Os professores rememoraram que se valeram do exemplo dos seus mestres para planejar e conduzir suas aulas nos primeiros tempos de magistério. Nesse sentido, o modo possível para se constituir professor consistia em dominar os saberes mínimos do curso primário. Em função das dificuldades de se conseguir professor para área rural, a prática da indicação para “ensinar ler, escrever e contar” foi uma característica comum neste lugar. Além dos cursos e formações em serviço, a construção de uma cultura profissional se consolidou a partir das mediações entre os professores mais experientes com aqueles em início de carreira.

¹ Professor e doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS com bolsa CAPES/PROEX. Professor e Especialista em Educação na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha de Novo Hamburgo e Vice-Diretor da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Salgado Filho de Novo Hamburgo. Endereço completo: Av. Unisinos, 950. Bairro Cristo Rei - São Leopoldo - CEP: 93.022-000. E-mail: profedimar@gmail.com

² Professora Doutora, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Endereço completo Av. Unisinos, 950. Bairro Cristo Rei - São Leopoldo - CEP: 93.022-000. E-mail: lusgarbi@terra.com.br

Palavras-chave: Constituição Docente; Ensino Rural; Práticas

1 INTRODUÇÃO

Este estudo relaciona-se à pesquisa mais ampla, em desenvolvimento no curso de Doutorado em Educação no Programa de pós-graduação da UNISINOS. Trata-se de um desdobramento da temática investigada: a presença da escola isolada no meio rural de Lomba Grande como fenômeno híbrido, que se processou no decorrer do século XIX com a contribuição de diferentes grupos sociais, bem como, diversas práticas que caracterizaram o processo de implantação da escola pública primária nesta região. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é caracterizar os modos possíveis inventados e (re) inventados para se constituir professor/a em classes multisseriadas, entre as décadas de 1940 a 1950.

Lomba Grande³, que outrora pertenceu ao município de São Leopoldo é, atualmente, um bairro rural⁴ do município gaúcho de Novo Hamburgo, situa-se na região metropolitana de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Antes da chegada dos imigrantes alemães, a região de Lomba Grande era conhecida como Feitoria ou Estância Velha, região que interligava a antiga estrada comercial e de tropas, do nordeste do Rio Grande do Sul, descia a serra, na zona de Taquara, seguindo pela planície que se estende entre a margem direita do rio do Sinos e os contrafortes da Serra Geral, através das regiões que hoje formam os municípios de Parobé, Sapiranga, Novo Hamburgo e Campo Bom.

A história de Novo Hamburgo está imersa no contexto da colônia alemã de São Leopoldo, principalmente a religião luterana e católica, que no decorrer do século XIX contribuíram para constituição da origem ao Vale do Sinos (considerando o estabelecimento

³ O bairro é dividido em diferentes localidades, a saber: São João do Deserto, Integração, Quilombo, Passo do Peão, Morro dos Moisés, Taimbé, Santa Maria do Butiá, entre outros.

⁴ Esse conceito é entendido como espaço/lugar em que as práticas e as culturas se materializam e desenvolvem. Santos (1991) argumenta que o lugar representa um conjunto de objetos que têm autonomia própria de fenômenos que o constituem. Neste espaço os limites físicos e as condições geográficas se diluem a partir dos significados que adquirem, no âmbito das diferentes ações humanas. Em Lomba Grande, o aspecto da diversidade, não se evidencia apenas na constituição do grupo social. Atualmente, é um bairro rural, definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com um perímetro urbano, em função da sua extensão territorial de 156,31 km². O bairro rural é definido pela sua composição físico-geográfica de base territorial. Além disso, como referido na introdução, as especificidades de Lomba Grande possibilitam que o rural adquira significado de pertencimento, nas relações de vizinhança e na identidade construída pelos sujeitos do lugar. Como particularidade apresenta um centro, que serve de referência para as demais localidades e divisões internas do bairro, uma “área core”, como argumentam Moreira e Hespagnol (2011).

de colonos ao longo do rio do Sinos). Como de costume, a influência religiosa, legado da colonização europeia sugeria que, ao lado de cada igreja, deveria haver uma escola. Dessa forma, em Novo Hamburgo, esta situação se reproduziu também, no valor dado à educação pelas pessoas que se estabeleceram em Lomba Grande (DREHER, 1992).

Em Lomba Grande, a história da educação se relaciona à sensibilidade da comunidade e das famílias que cediam compartimentos em suas residências para que fossem ministradas aulas. O professor, em alguns casos, também era oriundo da sua comunidade, que apesar da instrução mínima, na ausência de um mestre graduado (professor diplomado, dadas as dificuldades do meio físico), desempenhava a docência superando inclusive as dificuldades de falta de material didático, condicionando-se aos soldos provenientes das famílias.

2 ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Ao recompor o espaço e o tempo das práticas formativas dos sujeitos deste estudo, o historiador organiza e reorganiza as fontes. Ao construir os documentos cruza fontes e realiza novas perguntas às fontes já conhecidas, assumindo o caráter detetivesco do historiador. Portanto, a análise documental foi desenvolvida a partir de Cellard (2008) e Bacellar (2011), ao considerar a organização e sistematização de quadros e tabelas como forma de sistematizar e caracterizar o contexto estudado.

A prática da pesquisa histórica vai além do estudo das ações dos homens, como argumenta Borges (2011). Ela também inclui testemunhos anônimos, deixados por todos aqueles que interagem e negociam, direta e indiretamente, com as diferentes esferas sociais. Desse modo, além das fontes documentais, valeu-se de narrativas orais de professoras cuja docência aconteceu em Lomba Grande, entre 1940 a 1950.

A perspectiva teórica sustenta-se na História Cultural, a partir de Burke (2005) e Chartier (2002), considerando as práticas e representações dos sujeitos, um modo de caracterizar os fenômenos sociais investigados. Para Stephanou e Bastos (2005), essa corrente teórica representou uma possibilidade de estudos de novos objetos de pesquisa, considerando, por exemplo, o sentido sobre o mundo construído pelos homens do passado e a compreensão dos diferentes processos educativos e escolares. O modo de agir e de referir-se a uma cultura institucionalizada evidencia, nas práticas desempenhadas, um coletivo de atitudes que

envolvem os sujeitos e os objetos que constituem uma trajetória elaborada e representam um conjunto de aspectos institucionalizados.

As práticas são criadoras de “usos ou de representações”, não são redutíveis à vontade dos problemas de discursos e de normas, encontram-se na construção de uma cultura (CHARTIER, 2002). O modo como os professores desenvolveram e fizeram opção de suas práticas sociais figuraram como “[...] modos de viver, trabalhar, morar. [...] Assim, a cultura é sempre tomada como expressão de todas as dimensões da vida, incluindo valores, sentimentos, emoções, hábitos [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 272), destacando-se, no campo de análise, portanto, o aspecto da constituição da docência.

Essas práticas são de diferentes ordens, situadas em momentos distintos da historicidade dos artefatos e contextos materiais. Produção, circulação, recepção são âmbitos que comportam, cada um deles, um conjunto de práticas que, mesmo que não se iniciem no espaço escolar, para ele confluem e dele se espraiam, instaurando e/ou reforçando novas ações e significados (ALVES, 2010). Viñao Frago (2008) acrescenta que as práticas também são consideradas produtos culturais que se construíram cotidianamente e na relação com os contextos.

São as práticas que, entre outros elementos, possibilitam perceber a materialidade da cultura, de como determinados grupos pensam e estruturam seus projetos de mundo e vida em sociedade. Assim podemos compreender e falar “[...] de la historia cultural, al entender la cultura como um conjunto de prácticas que grupos sociales heterogéneos utilizan de diversos modos [...]”, (LAFARGA, 2002, p. 17), para se referir sobre o lugar, o tempo e as construções dela resultante. Esses elementos remetem à ideia de processos de transformação e apropriações realizadas pelos sujeitos em suas relações com o meio; nesse caso, o espaço rural e o contexto social e político do início do século XX.

3 EDUCAÇÃO EM NOVO HAMBURGO E O MEIO RURAL

O século XX também assistiu a inúmeras transformações, no que se refere ao espaço rural. O Brasil passou de uma sociedade eminentemente agrária a uma sociedade industrial, e a cidade assumiu a posição de guia, de modelo dos paradigmas culturais e sociais. 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.

Na Primeira República do Brasil buscou-se imprimir na população do país o *status* da modernidade, 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. A partir da década de 1930, quando o capitalismo atingiu fortemente a zona rural, intensificou-se a necessidade de formação escolar dos camponeses.

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 1ª a 4ª série do ensino fundamental, a cargo de professores leigos, ou com menor tempo de formação que os professores das escolas urbanas (RIBEIRO; ANTONIO, 2007)

As classes multisseriadas ainda se conservam como única alternativa para a escolarização das comunidades muito distantes da cidade. Embora as classes multisseriadas⁵ 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.

O meio rural é entendido como espaço/lugar em que as práticas e as culturas se materializam e desenvolvem. Neste espaço, os limites físicos e as condições geográficas se diluem a partir dos significados que adquirem, no âmbito das diferentes ações humanas. Além disso, como espaço de “produção de novas relações sociais” caracteriza-se em um campo de possibilidades, de produções de história e cultura, dos sujeitos que ali vivem (GRACINDO, 2006, p. 14).

A terminologia educação do campo fortaleceu-se a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada no ano de 1998. A criação do Programa Nacional de Educação, na Reforma Agrária (PRONERA), no mesmo ano, despertou o interesse dos pesquisadores pelas parcerias entre movimentos sociais, universidades e governos, especialmente. O que também intensificou estudos sobre políticas de esvaziamento do campo (SOUZA, 2007, p. 447). Além disso, Cardoso e Jacomeli (2010) identificam que,

⁵ 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 1ª a 4ª séries do ensino fundamental (INEP, 2007).

na década de 1980, havia uma dissertação defendida pela Universidade Federal do Paraná, na linha ensino e aprendizagem. No ano 2000, o crescimento das pesquisas, nessa área, associava-se muito mais às políticas de municipalização e nucleação destas escolas.

Os temas ligados à nucleação são mais recorrentes nas pesquisas das regiões Sul e Sudeste, enquanto no Norte e Nordeste este tema é pouco abordado, dando-se preferência ao Programa Escola Ativa. Outro trabalho que recupera esse estado da arte, no meio rural, é a pesquisa de Damasceno e Beserra (2004) cujo recorte temporal é um pouco menor, limitando-se a 1990; além do mais atual “estado da arte”, sobre o meio rural, desenvolvido por Barradas e Oliveira (2012).

O conceito de campo, aqui sinônimo de zona, área ou espaço rural, sustenta-se ainda no argumento de Nörnberg (2008), quando o considera como um ambiente onde se decorreram práticas culturais, sendo a escola uma referência que baliza identidades e pertencimentos ao lugar.

4 MEMÓRIAS ARQUIVADAS E ORAIS

Como se vem argumentando, a temática da memória é uma preocupação que remonta aos filósofos gregos. A memória se constrói na lembrança e também no esquecimento. Para Alves (2008), é nesse sentido que há, na lembrança, rememorações e vazios. Ou seja, o processo de rememoração implica escolhas entre os fatos do passado que, por alguma razão, um grupo privilegia ao fazer escolhas; também oculta outros fatos. Fazer história, a partir do uso de memórias, implica descrever as maneiras de apreender visando a práticas que “[...] do ponto de vista das técnicas de aquisição, e de tentar discernir as falhas pelas quais o abuso pode se insinuar no uso” (RICOUER, 2001, p. 73). Há de se compreender a complexidade do uso de memórias, sua relatividade e, portanto, a capacidade de constituir-se como corpus documental (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012).

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. “A lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança”. Dessa forma, ao se narrar, o sujeito traz à tona a consciência de um momento singular da sua vida (BOSI, 2004, p. 53).

A lembrança do indivíduo se forma no contato social com outros, pelas relações formais ou informais e por meio de mediações culturais diversas. Nesse sentido, é que se

compõem, pela memória coletiva, os quadros sociais. Através da memória coletiva, busca-se sustentar, em nível cognitivo e simbólico, o sentido de identidades de pertença. Para Alves (2008), a memória coletiva pode assumir uma veste mais ou menos institucionalizada, objetivando-se em práticas específicas, em lugares de cultos ou em coisas/objetos significativos, mas a sua origem e a sua produção se situam no nível das práticas.

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

A memória coletiva é sempre plural, constituída por lembranças do passado que transcendem a individualidade e é compartilhada socialmente no domínio da vida comum. Encontra-se ancorada na história individual e vai emergindo à medida que são feitos os encadeamentos e as relações do que é manifestado nas lembranças. A memória torna-se, portanto, o caminho pelo qual a existência retorna esculpindo a história.

Em busca de histórias que permitissem recuperar as representações sobre o modo inventado para ser professor no meio rural, buscou-se localizar os professores que exerceram a docência no período delimitado para o estudo. Além das fontes documentais, foram entrevistadas entre 2013 e 2014 três professoras: Maria Lorena Allgayer (Pires), Maria do Carmo Mohelecke (Schaab) e Lúcia Plentz, cuja trajetória docente ocorreu no meio rural de Lomba Grande.

Entre as décadas de 1940 e 1950, há um crescimento expressivo do número de escolas públicas municipais em Novo Hamburgo e isso se reflete no modo como os docentes eram escolhidos e selecionados para ocupar o cargo de professor.

5 CONSTITUIR-SE PROFESSOR NO MEIO RURAL

O conjunto de memórias analisadas permitiu identificar, pelo menos, quatro meios utilizados pela comunidade de Lomba Grande/RS, para exercer o magistério nas escolas

primárias. Nesse sentido, destaca-se que os sujeitos valiam-se: da “indicação”; da formação em internatos; da formação em serviço e dos exames supletivos.

O aspecto da “indicação”, cuja influência familiar e/ou política era determinante foi o mais utilizado nesse lugar, considerando que conseguir professor com habilitação, nem sempre era possível! Como na região a possibilidade de escolarização era apenas o ensino primário, para continuar estudando, alguns sujeitos escolhiam ingressar na vida religiosa, pois o mesmo significava uma forma de poder continuar estudando.

Após a indicação para a docência em escolas isoladas de Lomba Grande, como passamos a detalhar em seguida, a formação em serviço foi um modo encontrado pela administração pública municipal para atualização profissional, bem como, havia estímulo para que os professores estudassem, neste caso, os professores do meio rural realizaram os exames supletivos.

Ao rememorar como se constituíram as características da profissão docente, Lúcia (2014) e Maria do Carmo (2013) fazem referência à presença de professoras Normalistas em Lomba Grande, entre o final do século XIX e início do século XX, professoras de seus pais e avós. *Eram professoras estudadas [...] vinham de Porto Alegre [...] essa Aracy a mãe dela também era professora no São João do Deserto [...].* (Maria do Carmo, 2013). A prática pedagógica do professor normalista, que iniciava sua trajetória profissional no interior de Lomba Grande, repercutiu na forma como os professores leigos se apropriaram de um modo de ser professor.

No final do século XIX, os regulamentos, que orientavam as práticas dos professores, em início da carreira, indicavam que deveria acontecer no interior, ou seja, no meio rural, para posterior solicitação de remoção para as cadeiras situadas nas vilas e cidades. As práticas que se desenvolveram na Escola Normal, no Rio Grande do Sul, se fizeram chegar à Lomba Grande por meio dos professores que estudavam na capital e se radicaram e/ou permaneceram por um período das suas trajetórias profissionais neste lugar. Esse aspecto permite compreender, por exemplo, que os exercícios e atividades de memorização repercutiram por muitos anos como forma adequada para ensinar a ler, escrever e decorar, permanecendo na memória dos sujeitos entrevistados.

Villela (2012) assegura que a emergência dos Estados Modernos, no mundo ocidental, promoveu a homogeneização de vários tipos de docentes anteriormente existentes e, por meio de mecanismos de formação e recrutamento, controle do Estado e fiscalização, assegurou a essa “categoria socioprofissional” um novo estatuto. Em relação à história da docência,

Antônio Nóvoa (1992) sugere que o magistério como profissão docente, da forma mais próxima da qual conhecemos na atualidade, remonta-se à segunda metade do século XIX, período em que os professores passaram a formar um “corpo profissional”. Pintassilgo (1999) acrescenta que a designação professor primário vincula-se a dos mestres régios de ler, escrever e contar, criados pela reforma pombalina. É no início do século XX que a expressão mestre ou professor, de instrução primária, se generaliza e, por meio de um processo de ressignificação, passa a ser identificado apenas como professor⁶.

A institucionalização de um sistema de formação de professores no Brasil, na segunda metade do século XIX, foi um processo moroso e que apenas nos anos trinta, do século XX, apresenta práticas mais consistentes para atender à demanda social da formação de professores de primeiras letras. Dessa forma, a constituição de uma cultura profissional em Lomba Grande, como em outros espaços rurais do Brasil, dava-se pela predominância de professores leigos, ou seja, qualquer indivíduo, portador das habilitações elementares, podia candidatar-se ao magistério. Contudo, a constituição de uma cultura docente decorre de um processo de amadurecimento e ressignificação das práticas na perspectiva de uma tradição inventada pelos professores e pela sociedade, que os reconhece e os legitima. Benito (1999) acrescenta que os professores são responsáveis pela manutenção e continuidade de uma “memória da corporação”, que é transmitida e recriada de geração a geração.

Rambo (2008) argumenta que os professores de regiões colonizadas por imigrantes alemães, professores comunitários e leigos, constituíram sua prática docente a partir de um sistema dinâmico e complexo de transferência de referenciais simbólicos. Nesse processo, houve agregação de aprendizagens que decorreram das relações estabelecidas com o contexto espacial e social. Os imigrantes apreenderam dos indígenas e luso-brasileiros, da região em que se instalaram, práticas de sobrevivência diante das situações de adversidade, bem como por meio de um processo de tradução cultural atribuindo novo sentido aos seus costumes e tradições, como as práticas de escolarização.

Caracterizar a constituição de uma cultura profissional, que se associa à prática dos professores leigos, em Lomba Grande, pressupõe reconhecer que a natureza de sua origem

⁶ Em relação à expressão professor, a sua origem latina indica aquele que se declara experto em uma arte ou em uma ciência. A profissão professor, no sentido de ensinar o público, professar uma prática livre de crenças e/ou sobre o domínio de uma disciplina ensinada, passou a ser utilizada a partir do século XVII, sendo resumida apenas por ensinar (LOPES, 2005). Sobre os primórdios da profissão docente, no Brasil, é interessante consultar o estudo de Villela (2012), considerando que a pesquisadora recupera aspectos do período colonial até o século XIX, demonstrando o modo como a cultura profissional se imbrica a práticas de outras épocas e, reatualizada constantemente, evidencia o encontro de formas culturais híbridas.

inclui, além da influência cultural, as relações de políticas de Instrução Pública para instituir um corpo funcional do Estado. Benito (1999, p. 16) contribui para a reflexão do processo de constituição desta identidade cultural,

[...] la identidad de la profesión [...] se reconstruiría en cada etapa histórico-social mediante una especie de transacción entre las tradiciones recibidas y las estrategias que las instituciones y los individuos desarrollan al recrearla. La apropiación histórica, se complementaría así con las pautas de cambio que cada generación incorpora. La genética de estos procesos puede incluso llegar a configurar toda una normatividad acerca de la profesión docente [...]. (BENITO, 1999, p. 16).

A questão da formação de uma cultura que traduzisse uma prática pedagógica para as Escolas multisseriadas, em Lomba Grande, implica reconhecer o modo como as práticas profissionais convergiram e se hibridizaram entre várias fontes de saberes, provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar e dos lugares de formação. Tardif e Raymond (2000) argumentam que os conhecimentos práticos da profissão dos professores são plurais, compósitos, heterogêneos e adquirem um *status* autônomo no exercício do fazer de tais conhecimentos.

O modo estabelecido pelos sujeitos, para ingressar na docência, ressalta a cultura da indicação, na década de 1940, havia falta de professores habilitados para as escolas existentes, como rememora Maria Lorena (2014),

O meu tio, Osvaldo Allgayer falou com o prefeito Armando Koch. A escola ia fechar porque não tinha professora. O Armando Koch perguntou pro meu tio se ele não sabia quem podia dar aula. Ele falou que tinha uma sobrinha, que era um pouco esperta, que talvez dava - Era eu. Quando eu comecei foi muito difícil. Olha eu acho que uns doze anos que eu não ia na escola. E aí fui em Novo Hamburgo, fiz um teste e já sai professora. [...] E meu tio me indicou. (Maria Lorena, 2014).

Este aspecto também foi lembrado pelos professores entrevistados na pesquisa de mestrado, que enfatizaram a prática da indicação como comum para a região. Em síntese, para ser professor precisa saber ler, escrever e contar, como recorda Maria Lorena (2014), *meu pai estava muito de acordo, porque o lugar sem escola, sem professora nenhuma. [...] - já que ela estudou [...] ensinar ler e escrever ela sabe.*

O início da docência, de acordo com os relatos dos professores entrevistados, incluía os conhecimentos das diferentes experiências acumuladas, pois “[...] utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um *saber-fazer* personalizado”. (TARDIF; RAYMOND, 2000,

p. 214). O exercício docente e o uso que se atribuiu à prática pedagógica era reatualizada, pois se desenvolve no âmbito de uma trajetória profissional.

Os professores, sujeitos da investigação, se constroem professores pela prática do exercício da profissão que escolheram. Nesse sentido, remetem às memórias de sua época de alunos de Escolas Isoladas, a forma como seus professores desenvolviam as aulas. “[...] *Assim eu aprendi. Assim eu vou continuar. [...] É uma coisa que eu nunca esperava, um dia dar aula. [...] Foi bom porque pelo menos eu vi que a gente tinha alguma utilidade.* (Maria Lorena, 2014). Isso implica reconhecer a formação de uma cultura profissional cujas dimensões indelétricas, se processam pela conservação e/ou mudanças de práticas e rotinas, mediadas por relações de socialização profissional.

Nesse sentido, ao propor reconstruir o modo como se constituiu esta cultura profissional de professores, de escolas multisseriadas, entende-se o fazer profissional, na perspectiva de Tardif e Raymond (2000), cuja definição está associada à prática de esquemas, regras, hábitos e tipos de procedimentos que são promovidos pela socialização, em diferentes instituições sociais – família, comunidade, escola, etc., que se constroem na interação com os outros, em suas formas complexas de caracterização e produção de identidades de pertença.

Em relação à continuidade dos estudos, Lúcia estudou pelo instituído no artigo 99, um meio de formação continuada, oferecida pela Prefeitura Municipal, na década de 1960. Já Maria do Carmo seguiu os estudos na sequência do Curso Primário, realizando o curso do Ginásio, no Colégio Auxiliadora de Canoas. E, na década de 1980, ela realizou o Curso de Magistério, oferecido pela Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo, em parceria com a Fundação Evangélica. Mesmo que as trajetórias destes sujeitos sejam diferentes, o que interessa é refletir sobre as estratégias e táticas que ambos utilizaram para permanecer estudando.

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

No âmbito das estratégias e táticas para continuar os estudos, Maria do Carmo recorda que foi interna do Colégio Auxiliadora de Canoas: um primo conseguiu vagas para ela e sua irmã serem alunas bolsistas. Ela rememora:

Aí, como eu falei, esse primo que era ali pelo Colégio Auxiliadora de Canoas. Ele arrumou um estudo, pra mim e pra minha irmã mais nova. Ir trabalhar e estudar, porque meu pai não tinha condições. Porque eram colonos. E eu só tinha feito até 5ª. série na escola. E tive que entrar na 5ª. série novamente, pra depois ir pro Ginásio. E aí fiz ano todo, a 5ª. série ali em Canoas. E aí entrei na primeira série ginásial. Eu tive que fazer o exame. Tive que fazer o exame. E aí fiz até a 8ª, 8ª[...] 4º ano ginásial, aí naquela época começou lá em Canoas. Começou o Ensino Normal. E as irmãs queriam muito [estica a palavra] que eu continuasse lá, pra fazer o Ensino Normal Complementar. Mas a minha família queria que eu voltasse pra casa pra dar aula nessa escola Bento Gonçalves (Maria do Carmo, 2013).

Na percepção da realidade social de algumas famílias de colonos, entregar um dos filhos à vida religiosa representava um “sacrifício” que constituía uma prática cotidiana, além do fato de um dos integrantes da família “ser estudado”. Desse modo, é possível afirmar que, nas zonas coloniais do Rio Grande do Sul, era comum que as famílias numerosas destinassem um dos filhos para os seminários ou colégios religiosos, na condição de interno e bolsista, como estratégia para continuidade dos estudos⁷.

As atribuições de Maria do Carmo, como interna, ocupavam boa parte do tempo do dia, o que exigiu que ela inventasse formas para superar suas dificuldades de aprendizagens para melhor aproveitar a oportunidade de estudo, como lembra,

Sim. Como interna. Mas eu tinha que trabalhar e fazer todo o serviço. Lavar as louças do refeitório, depois do meio dia. Quando terminava as aulas da tarde tinha que limpar todas as salas de aula. Depois, tinha que fazer o tema e estudar. Mas, estudar como? As outras, que eram internas, elas tinham a tarde livre pra estudar. Tinham a tarde livre. Sabe o que eu fazia, quando tinha muito pra estudar. Nós dormíamos em cima, no último andar. Lá estavam aquelas camas nossas. Eu me levantava de madrugada [...]. Eu levantava de madrugada, ia no banheiro [...] escondida, e me chaveava pra estudar. E sentava no banheiro e ia estudar [...]. Pra poder passar, no teste, não, naquele tempo era sabatina. Era sabatina (Maria do Carmo, 2013).

Como rememora Maria do Carmo, a rotina diária dela e da irmã era de muito trabalho e, para obter sucesso nos estudos, ela utilizava-se de táticas para superar as demandas normativas que seus compromissos de interna de um colégio religioso exigiam. Estas normas

⁷Não foi o caso de Maria do Carmo, porém, sua irmã seguiu a vida religiosa e concluiu o Curso Normal.

e condutas de valores também representavam um mecanismo de controle moralmente reconhecido pela sociedade de modo geral. A condição de estudante, formada pelo Colégio Auxiliadora, implicava outros compromissos diante da sua comunidade de origem. Representava a possibilidade da transposição de conhecimentos e a necessária tradução, em forma de práticas. Ou seja, mesmo que ela não tenha concluído o Curso Normal Complementar, para os moradores do Taimbé, “o lá” – Canoas - possibilitava ocupar lugar de destaque “aqui” – no Taimbé. O modo como ela estabeleceu a representação de si projeta um alto grau de expectativa que o “local” aguardava enquanto retorno comunitário de suas aprendizagens “na cidade”. Ela assim resume:

[...] eu não pude fazer o Normal, porque a minha família queria que eu voltasse pra casa, pra trabalhar porque todas as despesas que eu precisava no colégio, assim, roupa e roupa de cama, material, tudo [...] Os meus irmãos é que tinham que comprar. Aí se tornava muito difícil. [...] Voltei pra casa. E não fiz o Normal. Me arrependi [ênfase] os cabelos da cabeça, porque eu não pude ficar lá em Canoas pra fazer o Normal gratuito (Maria do Carmo, 2013).

Como já referido anteriormente, outra possibilidade de formação, utilizada pelos entrevistados, para continuar estudando, foi o artigo 99, aspecto legal da Lei n. 4024/61, (BRASIL, 1961), que foi lembrado pela professora Lúcia. Nesta modalidade de ensino, realizada geralmente em um ano, como supletivo e mediante realização de provas era possível concluir o Curso Ginásial. Além disso, a conclusão do Ginásio representava uma forma para ascender na carreira docente, pois, ao apresentarem o certificado de conclusão, percebiam o benefício em acréscimo no salário mensal.

Havia ainda as formações continuadas e os cursos de férias que exigiam a presença dos professores rurais. Em relação à formação continuada ou curso de aperfeiçoamento, Lúcia recorda que:

[...] eu estudei muito. Eu tive, depois que fazer curso de aperfeiçoamento. [...] O concurso eu fiz bem depois. Porque tinha a diretora formada. E com ela estudei 2 anos. [...] Era a D. Arlete. Eu tive que fazer um curso. O artigo 99, fiz depois. Essa Arle Timm que eu tive que fazer um curso. Ela é inteligentíssima. Eu tinha que estudar com uma pessoa inteligente. Baita atrasada eu era [risos] (Lúcia, 2014).

Como se vem argumentando em outro estudo, Souza(2012), a formação em serviço era uma prática institucionalizada no Município de Novo Hamburgo. Estes cursos elucidam as transformações pelas quais o ensino e as escolas estiveram sujeitos entre as décadas de 1930 a 1950, influenciados, ainda, em grande parte, pelos ideais da “Escola Nova”, uma tentativa de

suplantar uma ação educativa prática, liberal e democrática de conceber o conhecimento. Um exemplo, destes encontros de professores, como se observa na fotografia 01, registra o encontro de formação docente.



Fotografia 01 - Reunião de professores de Novo Hamburgo, no Colégio São Luiz, 1953.
Fonte: Souza (2012, p. 115).

Na fotografia 01, entre as autoridades presentes, destaca-se: professor Kurt Walzer – de terno branco – à frente; ao seu lado, Dalila Sperb; a sexta – de saia preta – professora Hélia Gomes Pereira (Köetz); ao seu lado direito, professora Maria do Carmo Moheleck (Schaab); atrás, a professora Iracema Brandi Grim; no seu lado esquerdo, professora Gertrude Dulling. – com a bolsa preta – a professora Maria Hilda Scherer, ao seu lado, com saia xadrez; professora Olga Barth (prima da professora Maria Hilda) e professor Adyr Paz Pereira. Na terceira, na vertical, a partir do professor Kurt encontra-se – vestido preto – a professora Maria Gersy Höher Thiesen. Na vertical, a partir da professora Maria Hilda, de vestido xadrez com gola preta, Elcy Strack (Petry); à frente e próxima de Elcy, com blusa branca, Eny Becker; o segundo, na primeira fileira, é o Orientador do Ensino, Parahim Lustoza; a segunda,

na última fileira, da direita para esquerda, é Nelcy Dapper. A terceira, na vertical, a partir de Hélia Gomes Pereira, é Etel Borgatto e, ao seu lado direito, Alzira Schmidt, entre outras⁸.

O curso teve duração de três dias e realizou-se numa das confortáveis salas de aula do Colégio São Luiz, nos dias 24, 25 e 26 de fevereiro de 1953. O curso incluiu seis aulas de pedagogia que estiveram a cargo dos Professores Kurt Walzer, Dalila Sperb e Dr. Parahim P. M. Lustoza. As matérias focalizadas, em dois turnos, pela manhã e à tarde, incluíram: Pedagogia e Psicologia, sob a responsabilidade da Professora Dalila Sperb; Metodologia de Aritmética, sob a responsabilidade do Professor Kurt Walzer e Metodologia de Leitura e Escrita, sob a responsabilidade do Dr. Parahim P. M. Lustoza.

Ainda no âmbito dos conhecimentos adquiridos pelos sujeitos, as relações sociais que se estabeleciam e o conhecimento prático pedagógico, eram mediados pelos colegas que já haviam se apropriado do conhecimento do magistério para as Escolas Multisseriadas. A experiência sugeria possibilidades para que o professor leigo fosse adquirindo domínio sobre sua prática.

Em relação aos conhecimentos pedagógicos, a questão fundamental, nesse sentido, inclui o processo de apropriação dos conhecimentos que necessitava dominar para torná-los ensináveis, realizando, por meio da prática pedagógica, a transposição didática. Nesse sentido, o livro didático foi usado como ferramenta de aprendizagem, além de representar a forma de “verdade” para o que se deveria ensinar. Sobre isso, Maria do Carmo rememora:

Eu tinha os livros, lá na casa da minha irmã, né. E eu preparava as aulas em casa. Segundo ano, terceiro ano, quarto ano e quinto ano. Eu tinha que levar preparado, não dava para preparar na escola, na sala de aula. Não dava para fazer lá. Aí quando a Lúcia começou a me ajudar. Aí eu pedi outro quadro. E eu ficava com um quadro e ela ficava com o outro (Maria do Carmo, 2013).

A professora Maria Lorena também utilizou o livro didático, como relembra: “*Na escola tinha livros, era da outra professora. Antes da Mariquinha tinha a Lorena Bocaccios.*

⁸ De acordo com a publicação do Jornal O 5 de abril, o nome dos participantes é assim registrado: Alzira Schmitt, Ady M. Santos, Adyr Paz Pereira, Aida Voges Moogen, Aida Oliveira Scheid, Catarina M. Hermes, Daracy M. da Silva, Doracy G. Becker, Danila Sauerressig, Diva N. Mercker, Cecília Otilia Schmitz, Filomena Gerhardt, Felicitas Lauck, Flavia Schuler, Eny c. Becker, Ercilia L. Conceição, Elsy S. Petry, Edith Blackenheimer, Elisabetha M. Alberts, Ether Borgatto, Elany Lindenmeyer, Edi Ebert, Elvira H. Schlüter, Gertraudes Dudzig, Glacy Zirbes, Helia Gomes Pereira, Helba Castro Taufer, Hilda Hübner, Iria S. Araújo, Ivana Müller, Ivone Schury, Iracema B. Grin, Eli Benini, Julieta C. da Silva, Jacyer de Oliveira, Lesy C. Moeler, Maria do Carmo Moehlecke, Maria Gersy H. Thiessen, Martha Lichtler, Maria Elvira Moehlecke, Maria Hilda Scherer, Maria E. Silva Faller, Nely M. Balconi, Nair Ana Fleck, Nelcy P. Martins, Nayr Kroth, Nelsy M. Wittmann, Olga Maria Barth, Perola Elba S. Pires, Pedro Alfredo Kunrath, Rosa T. Cruz, Zulmira Blankenheim e Wilma R. Szyzko, e René D. Sperb. (O 5 DE ABRIL, 1953, p. 1). Além disso, os nomes foram atualizados a partir do depoimento da professora Maria do Carmo Schaab (2013).

Mas, a Lúcia não falou. Tinha a Ercídia Conceição.”. (Maria Lorena, 2014). A passagem do tempo contribuiu para que se estruturassem conhecimentos profissionais na prática, a partir das experiências que os sujeitos acumularam e hibridizaram como a formação de âmbito familiar, escolar e do exercício da profissão que passam a compor elementos identitários da constituição de um estilo profissional.

A forma mais comum de contratação de docentes leigos⁹ para o meio rural era a realização de um teste de suficiência, que eram indicados para o cargo de professor. Era uma forma de legitimação das indicações que se processava mediante a realização de um teste de português, matemática, conhecimentos cívicos e ciências. Este teste também foi utilizado para atestar a conclusão do Curso Primário para aqueles que não tinham concluído o 5º ano e/ou não conseguiam comprovar a conclusão desta etapa de ensino.

Como professora contratada, Lúcia e Maria Lorena realizaram uma prova de conhecimentos para comprovar a habilitação para a docência. Lúcia recorda que fez o teste no prédio da antiga prefeitura, em Hamburgo Velho, e que o Dr. Parahim Lustoza foi quem aplicou este teste com ela. *Ele era uma pessoa muito boa [...] me ajudou fazer a prova [...]. (Lúcia, 2014).* Ela ainda recorda que, após alguns anos, fez concursos, porém sem obter sucesso. Após dez anos de trabalho, como professora contratada, ela foi efetivada no cargo. Além disso, na década de 1980, a carreira de professor municipal foi ajustada já que os professores, que possuíam contratos de trabalho regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), puderam optar pelo regime estatutário.

O regime de trabalho de contratos consistia em uma indicação e/ou na própria candidatura do profissional a uma aula vaga, como lembra Maria do Carmo (2014) de que *as pessoas iam na prefeitura e se ofereciam pra dar aula.* Como se argumentou no capítulo três, o discurso do prefeito municipal Odon Cavalcanti, na década de 1940, elucida esta prática, pois indicava que, em prol do combate ao analfabetismo, a prefeitura estaria disposta a contratar interessados em instituir classes de alfabetização.

⁹Para Tambara (1998), o problema da seleção de quadros foi uma constante preocupação da Diretoria de Instrução Pública desde o século XIX. Frequentemente, não havia inscritos aos concursos abertos para preencher determinadas aulas e que acabaram por favorecer a prospecção da figura do docente leigo. Em relação à figura do docente leigo, Musial e Galvão (2012, p. 100) argumentam que os professores rurais “especialmente aqueles considerados incompetentes para o desenvolvimento do programa. [...] eles parecem ser considerados, pelo contrário, como aqueles que de alguma forma conseguiam cumprir o programa estabelecido [...]”.

Maria Lorena (2014) também foi professora contratada; inicialmente como regente e, posteriormente, como auxiliar da professora Maria do Carmo. Sobre o teste que realizou na cidade, ela relembra,

Eu fui em Novo Hamburgo. E tinha a Iracema Grim, será que é viva? [falamos sobre ela]. Era a Iracema Grim e a dona Flávia Schüller. [Aí a Iracema e a Flávia fizeram uma prova com a senhora]. Ah, isso eu não me lembro, se foram elas ou se foi o Dr. Parahim. E foi lá que eu fiz a prova. Era de fazer contas e dizer alguma coisa de história que eu sabia. Elas ficaram sentadas e eu ia dizendo o que eu sabia. [...] Eu comecei logo naquela semana. No dia já me deram o resultado e disseram que eu podia dar aula. Bah, foi um susto, porque eu não espera aquilo (Maria Lorena, 2014).

Os professores contratados exerciam a função de auxiliares ou ainda as “alunas-mestras” e cumpriam esta função¹⁰. Fischer (2005), entrevistando professoras da rede estadual de ensino, enfatiza que as regentes de classes primárias, que eram alunas-mestras, percebiam uma remuneração inferior a das professoras contratadas e/ou efetivas¹¹. Porém, como já se argumentou em outro estudo, Souza (2011), a referência da experiência profissional como “aluna-mestra” favorecia a candidata no momento da seleção, de um novo contrato, ou do contrato que acabavam se efetivando, bem como nos concursos públicos para o magistério.

Sobre o teste que realizou em 1952, Maria do Carmo ainda recorda,

Não, não tinha banca. Foi só as perguntas. Tinha só a Lenira e mais duas pessoas. Então, cada uma pegou sua folha e foi fazendo. [...] eu levei bastante tempo. Tinha muitas coisas que eu não tinha estudado. Era português, matemática, história, geografia e ciências. [...] eu estudei bastante em casa. Eu fui a Canoas, na casa de uma prima minha, que se formou no Ginásio comigo, morava defronte o colégio. Eu fui lá pegar os livros dela emprestado, pra estudar em casa. [pausa]. (Maria do Carmo, 2013).

¹⁰Além da nomenclatura professora mestra, aluna mestra ou professora contratada. Análise de leis e decretos permitiu identificar a expressão “professor de 2ª categoria” ou professor de Classe A, B, C, talvez, como uma possível substituição às “Entrâncias”. As entrâncias eram formas de classificar as escolas isoladas, com relação aos centros urbanizados. “As escolas de 3ª entrância, mais centrais [...] as de 2ª entrância nos limites urbanos [...] e as de 1ª entrância as mais distantes e por isso, consideradas rurais”. (WERLE, 2005, p. 63). Em Novo Hamburgo, na década de 1940, as entrâncias indicavam o grau de formação e as professoras, que iniciavam no magistério, ingressavam na 1ª entrância e, progressivamente, por antiguidade ou merecimento, chegavam a 3ª entrância que indicava salários mais elevados. Da mesma forma as Leis municipais que regiam o regime funcional apresentavam promoções revertidas em “padrão”, “classe”, “categoria”. Em 1946, observa-se o código 8330; 8333 em alíneas e padrões que definiam os vencimentos docentes, como já se mencionou anteriormente (NOVO HAMBURGO, 1946).

¹¹Um pouco menos comum para o espaço rural, a expressão “nomeação interina”, referindo-se a um contrato por tempo determinado, e para suprir uma demanda emergencial, também foi identificado. Em contrapartida, a expressão “professora contratada” foi a mais recorrente para os docentes de Lomba Grande, bem como “professora municipal ou professora Normalista” foi para o espaço urbano.

O relato de Maria do Carmo enfatiza as estratégias e táticas, elaboradas por alguns professores, que não possuíam um conhecimento sobre didática ou ainda sobre as questões que determinavam os programas dos concursos, propostos pelos editais de concursos docentes. Estudar e aprender com aqueles que os sujeitos julgavam “mais cultos” foi uma prática, de certo modo, utilizada pelos entrevistados. Esse aspecto adquire um valor ímpar na trajetória profissional destes professores. O modo como rememoram, ressaltam a sagacidade de quem pretendia alcançar um objetivo e transformar sua condição social.

Para Tardif e Raymond (2000), o trabalho modifica o trabalhador e também a sua identidade. O modo de fazer instituído, a partir das normas dos regulamentos, dos programas e dos livros didáticos, baseia-se nas aprendizagens escolares, fia-se em sua própria experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional. Esse aspecto remete à prática do aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente procedimentos necessários à realização do trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação rural foi vista como um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano. O crescimento populacional da cidade e do setor de serviços pretendia ditar as diretrizes para formar o homem do campo. O modo de pensar da cidade passou a representar um meio de civilizar a população do campo, educando-a a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência. Desse modo, o sujeito do campo poderia participar e compreender as ideias de progresso e modernidade que emergiam no país.

Se por um lado, a cidade pretendia ditar a forma como os professores deveriam ensinar as crianças aprender a ler, escrever e contar, por outro lado, constata-se que em Lomba Grande houve um processo de apropriação cultural, um modo construído e reconstruído a partir das lembranças, da experiência acumulada das professoras Lúcia, Maria do Carmo e Maria Lorena, que seguiram o exemplo das suas professoras do curso primário para constituir e projetar sua formação docente.

As formas possíveis para ser professor, inventadas e constituídas por este grupo de sujeito se caracterizaram: pela forma improvisada de contratar professor. A “indicação” remete a uma prática “clientelística” cujas relações de poder acentuam estratégias de uma política municipal que pretendia disseminar a ideia de progresso e desenvolvimento, bem como de uma prática que envolveram táticas, pelo modo aprendido pelos sujeitos, para “chegar” nas pessoas “certas”, para conseguir uma indicação, na forma de mostrar interesse em ensinar a ler e escrever, por exemplo.

A aprendizagem do ofício, para estas professoras cuja formação basilar se dava pela conclusão do curso primário, foi complementada pela administração municipal. A mantenedora oferecia cursos de formação em serviço. Estas atividades aconteciam no início e no meio do ano letivo, mediante palestras, oficinas e encontros com as supervisoras. Além dessa ação pontual, para garantir o bom desempenho docente dos professores leigos, a prefeitura incentivou que os professores continuassem seus estudos, com parcerias realizadas entre instituições particulares de formação de professores. O recurso do exame supletivo foi o que melhor atendeu a realidade dos sujeitos entrevistados, considerando as adversidades físicas do meio rural.

Em síntese, estudar o modo como essas professoras se constituíram profissionais favoreceu o trânsito por diferentes espaços, vivências, sentimentos e histórias. Memórias singulares que ajudam a caracterizar os contextos e, além disso, ajudam a identificar seus sujeitos, evidenciando o que os torna especial dentro de uma vivência aparentemente comum, porém com trajetória marcante numa comunidade rural. Nesse sentido, podemos afirmar que a cultura profissional foi produzida em um processo que mesclou novas e velhas práticas que, entrecruzadas, produziram, como afirma Teive (2010, p. 16) o que é “[...] um misto do/a antigo/a ‘moedor/a de verbos’ e do/a moderno/a professor/a [...]”.

TO READ, WRITE AND TELL: WAYS TO BE TEACHER IN SCHOOL EVERYDAY IN LOMBA GRANDE/RS (1940–1950)

Abstract

The objective is to characterize the possible and invented ways and (re) invented to provide teacher / to multigrade classes in rural Lomba Grande neighborhood of Novo Hamburgo/RS

from 1940 to 1950. This is a study of history of education, and that relies on documentary analysis and narrative records of teachers whose teaching career has been developed in public schools. From the 1940s there was an increase in the number of schools in the city of Novo Hamburgo, effect of rural depopulation and political context of the period, especially in areas of German colonization. Throughout the analysis from the perspective of cultural history is evident in the appearance of the acquired knowledge in practice in everyday routines and cultural experiences accumulated by the subjects. Teachers who have drawn remember example of his teachers to plan and conduct their classes in the early days of teaching. In this sense, the possible way to be a teacher was to master the minimum knowledge of primary school. Due to the difficulties of getting the teacher to rural areas, the practice of appointing "to teach reading, writing and arithmetic" was a common feature in this place. In addition to the in-service training courses and building a professional culture was consolidated from mediations among the most experienced teachers with those just beginning their careers.

Keywords: Teacher Constitution; Rural Education; Practices

PARA LEER, ESCRIBIR Y DECIR. MANERAS DE SER MAESTRA EN EL COTIDIANO DE LAS ESCUELAS DE LOMBA GRANDE/RS (1940/1950)

Resumen

El objetivo es caracterizar las posibles formas inventadas y (re) inventado para se constituir maestro/a de clase multigrada en el barrio rural de Lomba Grande de Novo Hamburgo/RS 1940-1950. Se trata de un estudio de historia de la educación, y que se apoya en el análisis documental y de registros narrativos de maestros cuya carrera docente se ha desarrollado en las escuelas públicas. Desde la década de 1940 se produjo un aumento en el número de escuelas en la ciudad de Novo Hamburgo, efecto de la despoblación rural y el contexto político de la época, especialmente en las zonas de colonización alemana. A lo largo del análisis desde la perspectiva de la historia cultural es evidente en el aspecto de los conocimientos adquiridos en la práctica en las prácticas cotidianas y experiencias culturales acumulados por los sujetos. Los maestros que han atraído ejemplo rememorarán de sus profesores para planificar y llevar a cabo sus clases en los primeros días de enseñanza. En este

sentido, el camino posible para ser maestro era dominar el conocimiento mínimo de la escuela primaria. Debido a las dificultades de obtener la maestra a las zonas rurales, la práctica de nombrar "para enseñar a leer, escribir y contar" era una característica común en este lugar. Además de los cursos de formación en el empleo y la construcción de una cultura profesional se consolidó a partir de las mediaciones entre los profesores más experimentados con los que empiezan sus carreras.

Palabras-clave: Constitución de la Enseñanza; Educación Rural; Prácticas

REFERÊNCIAS

ALVES, Claudia. Educação, memória e identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar. *História da Educação*, Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, v. 14, n. 30, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 10 jan. 2013.

ALVES, Nilda Guimarães. O tempo em escolas rurais no Distrito Federal no pós-guerra. In: FERNANDES, R; MIGNOT, A. C. V (Org.). *O tempo na escola*. 1. ed. Porto/PT: Profedições, 2008.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2011.

BARRA, V.M.L.; OLIVEIRA, E. F. Educação no campo em perspectiva: breve revisão bibliográfica acerca dos estudos sobre a educação campesina no Brasil. *Revista Ciências Humanas*, Taubaté: UNITAU, v. 5, n. 12. jan./dez. 2012. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Win%20Xp/Meus%20documentos/Downloads/38-137-1-PB.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2014.

BENITO, Augustín Escolano. Los profesores em la historia. In: MAGALHÃES, J.; BENITO, A. E. *Os professores na história*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999.

BORGES, Maria Eliza Linhares. *História & fotografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRASIL. *Lei nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 5 jan. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Panorama da educação no campo*. Brasília, DF, 2007.

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

CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas: Instituição da revista número especial, maio 2010. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3606>. Acesso em: 10 set. 2013.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2002.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100005&script=sci_arttext. Acesso em: em: 9 Nov. 2014

DREHER, Martin Norberto. Apontamentos para a história da comunidade evangélica de Campo Bom. In: SPERB, Angela Tereza (Org.). *Sal da Terra: 160 anos da Comunidade e Escola Evangélica de Campo Bom*. Canoas: Gráfica Editora La Salle, 1992.

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

GRACINDO, R. V. et al. *Conselho escolar e a educação do campo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, 9).

GRAZZIOTIN, L. S. S.; ALMEIDA, D. B. . *Romagem do tempo e recantos da memória*. Reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

LAFARGA, Luz Elena Galván. Tejer Historias de la educación con hilos de colores. A manera de introducción. In: CERECEDO, A. C.; ESCALANTE, C.; LAFARGA, L. E. G. (Coord.). *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense, A.C.: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. História de culturas escolares e a profissão docente no Brasil: o professor é um mestre? In: XAVIER, Libânia Nacif et al. (Org.). *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

MOREIRA, Erika Vanessa; HESPANHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. O lugar e o rural: os bairros rurais no município de Presidente Prudente. *Formação online*, v. 1, n. 14. Presidente Prudente, S.P., jan. jun. 2007, p. 186-191. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/issue/view/72>. Acesso em: 28 set. 2014.

MUSIAL, G. B.; GALVÃO, A. M. O. “Oh! Escarneo! Tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente”: um estudo sobre os materiais, os métodos e os conteúdos da escola rural em Minas Gerais (1892-1899). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: SBHE, v. 12, n. 2, maio/ago. 2012.

NÖRNBERG, Nara Eunice. *Aprendiz de professor de borboletas no espaço/tempo da memória: (re)compondo trajetórias de docentes na educação rural*. 2008. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2008.

NÓVOA, Antônio. *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1992.

NOVO HAMBURGO. *Decreto s/n., de 12 de setembro de 1946*. Decreta... Novo Hamburgo – RS, 1946.

O 5 DE ABRIL. Pelo Ensino Municipal. Curso de aperfeiçoamento dos prof. Municipais – Seis Valiosas Aulas Ministradas – Frequência de quase 100%. Ano 25, n. 49. Novo Hamburgo, 6 mar. 1953.

OLIVEIRA, Leda Maria Leal de. Memórias e experiências: desafios da investigação histórica. In: FENELON, D. R. et al. *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olho D'água, 2004.

PINTASSILGO, Joaquim. O mestre como artesão/prático e como intelectual. In: MAGALHÃES, J.; BENITO, A. E. *Os professores na história*. Porto, PT: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999.

RAMBO, Arthur Blásio. O professor comunitário. In: TAMBARA, E; CORSETTI, B (Org.). *Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul*. Pelotas: UFPel, 2008.

RIBEIRO, M.; ANTONIO, C. A. Estado e Educação: questões às políticas de educação do campo. In: *SIMPÓSIO BRASILEIRO*, 23., 2007, Porto Alegre; *CONGRESSO LUSO BRASILEIRO*, 5., 2007, Porto Alegre ; *COLÓQUIO ÍBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 1., Porto Alegre, 2007. Por uma escola de qualidade para todos: programação e trabalhos completos. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007. v. 1. 1 CD ROM.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução de Alain François et al. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001.

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

_____. *Trajetórias de professores de classes multisseriadas: memórias do Ensino Rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009)*. 2011. 344 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

SOUZA, Maria Antônia de. A pesquisa sobre educação e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a05v1236.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2014.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, M. B.; BASTOS, M. H. C. *História e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, e feminilização: magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. *História da educação*. Pelotas:ASPHE/Fae/UFPel, n. 3,abr. 1998. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30720/pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes e tempo de aprendizagem no magistério. *Educação e sociedade*, Campinas: CEDES, ano 23, v. 21, n.73, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214>. Acesso em: 9 nov. 2014.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Apropriações da Reforma Orestes Guimarães na cultura escolar da escola Normal Catarinense (1911-1935). In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL.8.2010, Londrina. *Anais do VIII Encontro de Pesquisa em educação da região Sul - ANPED SUL*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. p. 1-21. 1 CD-ROM.

_____. La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *História da Educação*, Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, v. 12, n. 25, maio/ago 2008a. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 12 jan. 2013.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

Data de recebimento: 26/07/2014

Data de aceite: 26/09/2014