

Artigos

Estratégias de práticas memoradas nas trajetórias de professores na área rural de Novo Hamburgo/RS (1940-1993)

Remember practical strategies in the trajectory of teachers in rural area of Novo Hamburgo / RS (1940-1993)

*José Edimar de Souza**
*Luciane Sarbi Santos Grazziotin***

Resumo: Este estudo trata da história do ensino rural no período de 1940 a 1993, a partir da memória de dois professores que atuaram em classes multisseriadas, na rede pública municipal de Novo Hamburgo/RS. As memórias são analisadas sob a perspectiva do “tempo social”. A pesquisa trabalha com a análise de documentos escritos e orais; no último caso, utiliza-se da História Oral como metodologia valendo-se de entrevistas semiestruturadas. Sob o referencial da História Cultural, analisa memórias das

Abstract: Study deals with the history of rural education in the period 1940 to 1993, from the memory of two teachers who worked in multigrade classes at Public Novo Hamburgo/RS. The memories are analyzed from the perspective of “social time”. The research works on the analysis of written and oral, in the latter makes use of oral history as methodology making use of semi-structured interviews. Under the framework of Cultural History, examines memories of teaching practices

* Graduado em História. Mestre e Doutorando em Educação pela Unisinos com bolsa Proex/Capes. Integra os grupos de pesquisa: História, Política e Gestão da Escola Básica; Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar (Unisinos) e grupo de pesquisa: História de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia vinculado al proyecto de Investigación de la Universidad y la Capacitación de Maestras Rurales en Colombia y Guatemala SGI 1034 y proyecto: Historias de vida: Maestras Rurales de Medios de los Siglos XX y XXI en la Zona Cundiboyacense SGI 980 del grupo de investigación Hisula – UPTC. Especialista em Educação na Fundação Escola Técnica Liberato V. Salzano da Cunha. *E-mail:* profedimar@gmail.com

** Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Integra o Grupo de Pesquisa: Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar. (Ebramic). *E-mail:* lgarbi@gmail.com

práticas pedagógicas ressaltando aspectos referentes às estratégias construídas pelos professores para darem continuidade à sua escolarização e à sua trajetória de professores. As práticas construídas possibilitaram compreender como as relações de poder instituíram-se no percurso da história da educação em Novo Hamburgo.

emphasizing aspects related to strategies built by teachers to continue their schooling and teachers in their path. Convenient built as possible to understand the power relations established in the course of history of education in New Hamburg.

Palavras-chave: memórias de professores; prática docente; relações de poder.

Keywords: memoirs of teachers; teaching practice; power relations.

Introdução

Este estudo reúne memórias de dois professores cuja trajetória docente se desenvolveu em contexto rural, no município gaúcho de Novo Hamburgo,¹ mais especificadamente, no Bairro Lomba Grande.² As narrativas analisadas possibilitaram elaboração da estrutura de um tempo social comum de experiência profissional, compreendido pelo recorte temporal das trajetórias de Maria Gersy e Sérgio (1940 a 1993). Ao rememorem a prática cotidiana de suas trajetórias, evidenciam-se elementos que possibilitam o entrecruzamento de lembranças, de práticas sociais e de relações de poder. Para Certeau, Giard e Mayol (2011), as práticas são constitutivas e se definem no interior de uma relação de forças *dicotomizada* entre estratégia e tática. Dessa forma, objetiva-se reconstruir práticas a partir das memórias de dois professores leigos que, no espaço rural de Lomba Grande, constituíram modos de ser propositivo numa época em que as relações de poder eram sustentadas pelo centralismo democrático.

As configurações sociais que representam os sujeitos desta pesquisa: a Professora Maria Gersy Höher Thiesen e o Professor Sérgio José Scherer,³ permitiram compreender um pouco como as relações de poder se tramaram no contexto local e como se desenvolveu a trajetória docente desses professores.

A Professora Maria Gersy nasceu em 18 de março de 1924, em Lomba Grande, localidade de *Santa Maria*, filha do Professor José Afonso

Höher e da escritã Erna Olinda Höher. Desenvolveu sua trajetória no período de 1940 a 1969 em diferentes localidades: na *região central do bairro*, nas Aulas Reunidas do Grupo Escolar de Lomba Grande e no Jardim de Infância Getúlio Vargas; em *São Jacó*, na Escola Municipal Humberto de Campos; em *Santa Maria*, na Escola Municipal Expedicionário João Moreira e no *Passo dos Corvos*, na Escola Municipal Castro Alves.

O Professor Sérgio nasceu 6 de outubro de 1934, filho da Professora Maria Hilda Scherer e do agricultor Carlos Arthur Scherer. Desenvolveu sua trajetória no período de 1960 a 1993 na Escola Municipal Tiradentes, na localidade de *Morro dos Bois*.

Em diferentes ocasiões as trajetórias de Sérgio e Gersy se tramaram, seja pelo fato de que seus pais eram compadres, ou pela simples evidência de um hábito comum das práticas em localidades rurais, como as reuniões promovidas pela Igreja em diferentes localidades – as “quermesses”, que também eram eventos considerados pela “mocidade” como encontros que marcavam o ingresso na sociabilidade da comunidade. Esses aspectos permitem compreender a influência dos valores, da representação docente e da convivência em família nesse núcleo social para o desempenho do processo de construir-se professor.

Escolhas teóricas e metodológicas

O tempo das trajetórias investigadas é compreendido a partir do sentido que cada sujeito expressa na sua prática, independentemente da preocupação com a linearidade dos fatos no tempo, sendo as memórias, “narração de uma vida [...] conectada com a narração de outras vidas, numa dinâmica que supõe ir além da sucessão cronológica”. (FISCHER, 2004, p. 159). À trajetória se entrelaçam e se constituem posições codificadas e relacionadas à densidade das memórias. Portanto, utiliza-se a perspectiva do “Tempo Social” de Halbwachs (2006), ao considerar a convivência social e em grupo como definidora de uma representação coletiva do tempo.

O caráter social atribuído às memórias do tempo vivido por esses sujeitos refere-se às relações de práticas compartilhadas por eles. Como afirma Halbwachs (2006), de diferentes formas, ao conceituar a memória social, mesmo que a lembrança seja coletiva, é singular o jeito e o modo de materializar a lembrança. Esse aspecto está imbricado na forma como

se estabelecem relacionamentos, posições e papéis sociais do sujeito com o mundo da vida.

A perspectiva teórica sustenta-se nos referenciais da História Cultural, pois essa abordagem possibilita identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler. (CHARTIER, 2002a). Utiliza-se o significado da expressão de Chartier (2002a, p. 17), quando afirma que os discursos não neutros, porque “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, [...] a legitimar um projeto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”.

O conceito de prática utilizado neste estudo orienta-se por Chartier (2002a), pois o referido autor considera que essas são “usos ou representações” construídos culturalmente pelo grupo social. O modo como os professores desenvolveram e fizeram opção por suas práticas sociais figuraram como “modos de viver, trabalhar, morar [...]”. Assim, a cultura é sempre tomada como expressão de todas as dimensões da vida, incluindo valores, sentimentos, emoções, hábitos”. (OLIVEIRA, 2004, p. 272). Destaca-se, no campo de análise, portanto, o aspecto da constituição da docência para esse grupo de sujeitos.

A cultura local revelou uma forma de organização coletiva que *incluiu* o rural como lugar de pertencimento diante das representações postas pelo *mundo social* urbano. Para esses professores, pertencer ao campo representou “identidade construída [...] mostrada e reconhecida” pela força da oralidade, dos discursos que denunciaram a margem imposta por uma organização baseada na cidade. (CHARTIER, 2002b, p. 11).

A escolha da metodologia da História Oral visa aprofundar a compreensão sobre aspectos do contexto em que se desenvolve a pesquisa, principalmente o cultural e o estrutural de uma sociedade. Weiduschadt e Fischer (2009) acrescentam: para os pesquisadores em história da educação o trato com as fontes orais se torna um meio rico e capaz de atender às diferentes problematizações e indagações da pesquisa.

A análise de documentos estrutura-se a partir de Bacellar (2011) especialmente quanto à reconstrução do contexto e do significado que necessitam ser considerados na produção de um trabalho de história. Partindo-se 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. Apoiar-se ainda em Corsetti e Luchesi (2010), quando se referem aos documentos históricos que nos chegam do passado, plenos de jogos de sentidos, mas que devem ser desestruturados e reorganizados. Além disso, a análise cuidadosa deve colocar em questão suas condições de produção. Gil (2010), apoiada em Chartier, complementa que nenhum texto mantém uma relação transparente com a realidade, há de se considerar as relações e circunstâncias de sua construção, entendida como possibilidade interpretativa.

Novo Hamburgo: fragmentos do contexto histórico

Saviani (2005) identifica pelo menos três momentos da política educacional no Brasil, do início do século XX. O primeiro seria compreendido entre 1890 e 1931, época em que o federalismo foi predominante e, na questão educacional, quem viabilizava a oferta escolar primária eram os estados. O segundo momento, de 1931 até 1961, haveria uma guinada quanto às políticas de estado, e a União buscou regulamentar o ensino. E o terceiro momento, de 1961 a 2001, caracterizou-se por uma concepção pedagógica voltada à produtividade.

No contexto educacional brasileiro, com o advento da República, século XIX, abriu-se um processo de mudanças estruturais que se pautavam pela consolidação do trabalho assalariado e melhoramentos urbanos aliados ao início da industrialização. Os novos olhares voltados à educação indicavam o seu caráter público, universal e laico. O paradigma republicano promoveu uma reestruturação no Estado que buscava, na escolarização, uma possibilidade alternativa para acompanhar as transformações que vivia o País nessa época.

Canclini (2008) caracteriza essa modernização como sendo o crescimento da indústria e do emprego, o que também iria se refletir na expansão da educação e no aumento dos mercados artístico, cultural e urbanístico. A paisagem da cidade é reinventada constantemente na tentativa de ajustá-la aos novos códigos burgueses de organização social, respaldados pelos pressupostos médico-higienistas, irradiados em todo o Brasil. (TEIVE, 2010). Nessa lógica, o Brasil do pós-Primeira Grande Guerra, foi marcado por uma transformação intensificadora, acelerada pelo processo de industrialização e urbanização. Na mudança de hábitos e costumes da sociedade, a educação foi percebida como alicerce do

progresso econômico e das mudanças socioculturais. 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. (GHIRARDELLI JÚNIOR, 2009).

A educação rural foi vista como um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano, ou seja, a cidade é que apresentava as diretrizes para formar o homem do campo, partindo daí, os ensinamentos capazes de orientá-lo, civilizá-lo para bem-viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência, etc. (SOUZA, 2012). A escolarização deveria preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas. Dessa forma, o sujeito do campo poderia participar e compreender as ideias de progresso e modernidade que emergiam no Brasil.

Para Calazans e Silva (1993), o ensino rural tem suas matrizes culturais associadas às classes de mestre único e começaram a se constituir ao longo do século XIX. Essas classes, no caso *cadeiras isoladas* ou ensino de *primeiras letras* têm herança do período pombalino. A *escola*, como um espaço específico destinado ao fazer educacional, ou instrucional, conforme compreendemos contemporaneamente, ainda não existia. (CURY, 2010). O seu desenvolvimento reflete, de certo modo, as necessidades decorrentes da evolução das estruturas socioagrárias do País. É nesse contexto que a escola rural se instaurou tardia e de modo descontínuo.

A escola rural, ao longo da história, conviveu com diferentes programas e projetos. (RIBEIRO; ANTONIO, 2007). A partir da década de 30 (séc. XX), é que um projeto de escola pública e para o campo começa a ser projetado no âmbito das políticas educacionais.⁴ Demartini (1988) argumenta que, a partir da década de 60 (séc. XX), o processo de escolarização rural alterou-se em função da industrialização e urbanização, embora os agricultores de poucos recursos se restringissem ao estudo das séries primárias.

Ainda sobre o ensino no meio rural, destacam-se os estudos de Demartini (1988) no sentido de que o *preconceito*, a forma como os

cientistas sociais têm tratado do tema sobre as possíveis diferenças entre os meios rural e urbano seja um obstáculo na construção do conhecimento a ser superado. Embora ela tenha realizado seus estudos no interior do Estado de São Paulo, podemos trazer para o interior do Estado do Rio Grande do Sul muitas de suas observações, mesmo que, neste estudo, o rural não seja tratado na perspectiva dos grupos sociais, e sim, como um contexto cultural e simbólico.

O contexto de prática dos Professores Sérgio e Gersy está imerso no contexto da colônia alemã em São Leopoldo, principalmente de religião luterana e católica, que, no decorrer do século XIX, contribuíram para a constituição da origem ao Vale do Rio dos Sinos (considerando o estabelecimento de colonos ao longo do rio dos Sinos). No ano de 1824, os imigrantes alemães desembarcam na Real Feitoria do Linho Cânhamo, onde hoje se situa a cidade de São Leopoldo, e alguns meses depois chegaram aonde hoje se localiza o município de Novo Hamburgo; “posteriormente, expandiram-se para áreas próximas chegando à Lomba Grande”. (SCHÜLTZ, 2001, p. 107).

A influência religiosa, legado europeu da colonização, sugeria que, ao lado de cada igreja, deveria haver uma escola.⁵ Em Lomba Grande, essa situação se reproduziu, também, no valor dado à educação pelas pessoas que se estabeleceram em Lomba Grande. (DREHER, 1984). Com a imigração, floresceu, no atual Município de Novo Hamburgo, uma vida comunitária, característica da convivência europeia vivida por esses imigrantes; também desenvolveram as principais atividades na agricultura de subsistência e na indústria artesanal que se estenderam até 1927.

A vida em comunidade organizava-se em torno de sua escola, da igreja, considerando os princípios religioso e escolar, entendidos como legado e tradição germânica. Essa prática comunitária identifica-se pela presença da escola da comunidade, como “capela-escola” (KREUTZ, 2001), construída no século XIX. A escola pública nessa localidade está associada às escolas comunitárias religiosas, tanto a evangélica, que iniciou suas atividades em 1834, quanto a escola da comunidade católica, instituída no início do século XX. Observa-se que a estrutura escolar identificava-se com uma forma artesanal de organização. Além disso, o discurso educacional, ao longo da Primeira República (1889-1930), afirma que o homem do campo não carecia de formação educacional qualificada como o homem da cidade, a ênfase no atendimento recaía

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

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, pioneiro da Escola Municipal de Ensino Fundamental da década de 90 do séc. passado.

A Secretaria Municipal de Educação e Desporto passou a existir a partir do Decreto-Lei 31, de 27 de abril de 1945, e tinha a denominação de Instrução Pública. Embora a emancipação política tenha acontecido em 5 de abril de 1927, foi apenas em 1952 que as escolas municipais foram regimentadas e, posteriormente, receberam o primeiro programa curricular. (SOUZA, 2012).

Em 1960, foi criado o Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário; nessa época, muitas escolas públicas foram construídas, também sob a influência das chamadas *brizoletas*. Nesse sentido, foram construídas 21 escolas em Novo Hamburgo, sendo que dessas, cinco se localizavam em Lomba Grande. Em 1966, esse serviço foi substituído pela Divisão de Municipalização do Ensino Primário (Dimep), permanecendo com a mesma intenção de articulação entre os governos municipal e estadual, conforme a Lei Municipal 15 de 1966.

Em 1980, a Prefeitura reorganizou sua estrutura, através da Lei 87, formou a Secretaria Municipal de Educação e Cultura. No início dos anos 90 (séc. XX), a Secretaria Municipal de Educação e Cultura passou a assumir o Desporto. Atualmente, denomina-se: Secretaria Municipal de Educação e Desporto. (NOVO HAMBURGO, 1942).

Notas da trajetória docente e as relações de poder: o Professor Sérgio e a Professora Gersy

As “marcas do passado” que se acumulam com o passar do tempo são reveladoras do ponto de vista das construções vivenciadas pelos sujeitos. (ALMEIDA, 2001). O trabalho com memórias oportuniza que se conheçam e se compreendam melhor o processo educacional de uma época e o modo como os professores leigos, no espaço rural, estabeleceram táticas para imprimir uma identidade docente, suas crenças e seus valores perante os superiores.

Tecem-se, aqui, a partir das memórias docentes, algumas considerações sobre as práticas pedagógicas nas classes multisseriadas relacionado-as às táticas, estratégias e relações de poder que perpassam o cotidiano dos professores e o *jogo* constituído na sua comunidade de pertencimento. Esses conceitos serão entendidos a partir de Certeau (2011).

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, se estabelecem táticas em um jogo de forças. Se a estratégia pode ser isolável, pelo contrário, a tática não possui um lugar próprio, ela se insinua, não dispõe de uma base para capitalizar vantagens, só existe no lugar do *outro*. 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”. (CERTEAU, GIARD, MAYOL, 2011, p. 88). Desse modo, esses professores utilizaram os meios existentes e os construídos no curso de suas trajetórias.

Entende-se, ainda, que as relações de poder não são lineares e nem estabelecidas verticalmente, mas em um processo *rizomático*, construído pelos discursos que se instalam no ambiente escolar e fora dele, englobando os diferentes espaços da comunidade. (FOUCAULT, 2005).

Ao rememorar as situações cotidianas das suas aulas, as marcas de memórias revelaram elaborações táticas construídas em diferentes situações. A seguir, apresentam-se dois grupos de análise: o primeiro refere-se ao jogo de forças entre o Professor Sérgio e o secretário municipal de Educação como forma elaborada para descentralizar e neutralizar as relações de poder instituídas. O segundo destaque é para a influência que a Igreja desempenhou no processo de escolarização e nacionalização do País, principalmente nas regiões rurais.

O Professor Sérgio lembra ter vivenciado algumas situações de embate de ideias com o secretário citado (na década de 1980), professor *Sarlet*. Sérgio recorda que o Professor Sarlet era uma ótima pessoa, porém, havia atravessamentos que seus assessores promoviam, por levarem informações desconhecidas sobre a forma de conduzir as orientações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec). Dessa forma, o secretário costumava precipitar conclusões e, geralmente, não escutava os argumentos sobre como os fatos haviam se tramado. O modo como os professores rurais apropriavam-se das leis, orientações e determinações

da Semec não representava um “cumpra-se”, mesmo em tempos cujo posicionamento docente parecia atender ao “sacerdócio” e ato de “bem-servir”. Docentes como o Prof. Sérgio caracterizaram-se como sujeito-líder⁶ diante do grupo de professores no meio rural.

O Professor Sérgio resume, de forma intensa, sua relação com as autoridades municipais, pois “*todos os secretários que passaram pelo meu período, eu adorava. Só com o Sarlet que eu tive um perrengue⁷ forte*”. Ele recorda que foram três situações de enfrentamento, uma das quais expressa neste relato.

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

A situação de enfrentamento do Professor Sérgio com o secretário de Educação aconteceu no início do ano letivo, ocasião em que circulou, em Lomba Grande, o boato de que não haveria mais transporte escolar. As escolas e as comunidades dependiam diretamente desse transporte que cumpria a função de conectar as distintas localidades e essas às muitas formas de reproduzir informações, principalmente aquelas vindas da cidade.

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

Contudo, mesmo tentando explicar o mal-entendido, escrevendo uma carta, pois o Professor Sérgio lembrara que se expressava melhor escrevendo; a atitude – a escrita da carta foi interpretada pelo Professor Sarlet como um novo enfrentamento. Como argumenta Certeau (2011), a tática constrói-se pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder. A forma encontrada pelo secretário para resolver a situação, que escapava do seu alcance de dominação, foi a tentativa de neutralizar o poder que, naquele momento, no Professor Sérgio representava.

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

A Professora Gersy também lembrou situações que acentuaram as relações de poder, como ela resume: “*Sempre fiz o enfrentamento e disse o que pensava, agradando ou não às autoridades, porque fui professora*”, e essa sua característica particular fez parte da sua forma de compreender o trabalho docente. A Professora Gersy lembra que, dentre os entraves havidos na sua trajetória, estão entraves relacionados ao padre e ao autoritarismo do governo, na época da construção da “Castro Alevés”.

Saviani (2010) considera que desde a primeira tentativa de organização da escola pública primária: Lei das *Escolas de Primeiras Letras*, aprovada em 15 de outubro de 1827, previam-se, além do aprendizado das letras e dos números, o conhecimento e a prática de princípios de

moral cristã e de doutrina da religião católica. Contudo, como afirma Boto (2010), o continuísmo e a influência da Igreja foram incorporados às práticas de nacionalização e patriotismo, assegurando que a instrução pública garantiria elevada moralidade, bem-estar dos cidadãos e desenvolvimento de uma elite com acúmulo dos “maiores cabedais”. (BOTO, 2010, p. 167).

Como uma atribuição do trabalho docente, a Professora Gersy recordou que foi catequista e recebeu muitos elogios do padre que atendia à localidade, pela maneira como preparava 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.” (SOUZA, 2012b).

Como era uma prática da década de 50 (séc. XX), os padres visitarem as escolas e as localidades para realizarem missas, a Professora Gersy contou uma situação na qual o padre da localidade visitara a Escola Municipal Humberto de Campos. Nessa ocasião, estava 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 e foi pedir um armário para guardar os livros e materiais das suas aulas. Escreveu à Orientadora do Ensino daquele período, a 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 recordou que alguns dias após ter enviado esse ofício, o padre da localidade falou durante a missa:

Começou a baixar o pau. Eu disse, esse padre está falando pra mim. Deixa falar, eu só escutando. Quando o sino terminou a missa, o pessoal não ia logo embora e ficava as comadres conversando com os compadres. A Cecília Fisch, professora aposentada disse: – Gersy, o que é que o padre tem contra ti, tudo que ele falou olhava assim pra ti. Pro lado que eu estava sentada. Então, mexeu no abelheiro. De tarde, a petição⁸ 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 outra situação em que se envolveu a Professora Gersy, refere-se à compra de um terreno e a construção de um prédio próprio para a Escola Municipal Castro Alves. Essa escola funcionava em um prédio alugado, portanto, foi necessário construir uma prática autônoma para adquirir recursos e comprar o terreno, onde atualmente se localiza a escola. Gersy recorda:

Nós fizemos reuniões de noite pra então conseguir lugar, comprar terreno. Com os nossos chás compramos o terreno da Castro Alves. Eu queria quatro salas de aula e uma que era pra fazer a merenda, mas queriam só dar três de aula. E fiquei tão braba, bati o pé no chão [pausa], pois então vocês não ganham um tostão da nossa escola. Compramos o terreno. – O que vão fazer com o terreno? – Vender. – E o que vão fazer com o dinheiro? – Comer tudo em churrasco e o senhor não é convidado [referindo-se ao prefeito]. Ele deu risadas! Mas nós ganhamos quatro salas.

Os *sonhos* para Gersy, representaram degraus a serem alcançados para qualificação do trabalho e dedicação à comunidade lombagrândense. As táticas elaboradas para se conseguir do prefeito aquilo que se desejava, demonstra a força prática de um saber construído na docência e na astúcia para conduzir a lógica desejada, agindo sobre a própria ação estratégica de quem direciona e detém o poder político. Utilizou-se da “esperteza no modo [...] de driblar os termos dos contratos sociais, mil maneiras de jogar o jogo do outro”, naquele momento. (CERTEAU, 2011, p. 79). Um elemento que se destacou nas memórias de sua trajetória foi a sua capacidade persuasiva e discursiva no enfrentamento de ideias, o que pode ser entendido como um valor, um “uso ou representação” (CHARTIER, 2002a) social e cultural construído na sua prática educativa.

O professor, como sujeito que evoca poder, que se materializa nas ações e formas de construir suas práticas, consegue, em torno dessas práticas, fazer com que “outros poderes se exerçam, num incrível jogo

de estratégias”. (FISCHER, 2005, p. 235). Contudo, um paradoxo configura o docente primário, ao mesmo tempo que se constituía como sujeito de poder, sua mobilidade revelava poder algum, pois que representava um “braço” da administração pública de onde vinha seu sustento.

Considerações finais

Refletindo sobre as práticas pedagógicas, o que nos permitiu recompor as práticas de aulas em classes multisseriadas, percebemos que o aspecto que perpassa as representações sociais desses professores e que permitiram a apropriação do conhecimento, do modo de saber e de fazer inventado/reinventado para cumprir o conteúdo de cada série e principalmente atender às sugestões e orientações da Secretaria de Educação é a possibilidade de conhecer ao menos um pouco como se estruturou o ensino público nesse lugar. No contexto desse tipo de escola, o professor, como já é sabido, cumpria outras responsabilidades além da docência. Se para as autoridades da época as manifestações (escritas e orais) dos Professores Sérgio e Gersy representavam uma ameaça à ordem que determinava o regime político centralizador e burocratizado (SAVIANI, 2010), esses professores defendiam suas ideias com a melhor das intenções. Essas práticas pretendiam preservar uma identidade de pertencimento, característica que entrecruza elementos do modo de viver na comunidade daquele lugar, do espaço rural em face das leis, decretos e orientações que insinuavam uma modernidade pedagógica pautada por práticas urbanísticas e homogêneas para todo o município. (SOUZA, 2012).

As marcas da resistência se evidenciam no olhar desses professores, que, ao rememorem histórias, se pautaram pelo exemplo, pela experiência e pela coragem, aspectos que se configuraram como elementos culturais de uma identidade docente no meio rural. A Professora Gersy, por exemplo, foi uma docente que enfrentou a autoridade e o poder locais, a implicância política do pároco e também exerceu funções que transcendiam a materialidade do fazer pedagógico. Quanto ao Professor Sérgio, como um representante legítimo, escolhido pelos seus pares, foi, em diferentes momentos, interlocutor dos professores leigos. Observa-se que o modo inventado para se fazer ouvir não foi único, e a *insistência* foi outra característica evidente. Por exemplo, utilizou-se da escrita de

ofícios, de cartas e textos, agendamento de encontros e reuniões com autoridades para esclarecer situações e/ou para manifestar o seu posicionamento.

Esperava-se do professor primário, nesse contexto de educação rural, que desenvolvesse a educação das crianças pelo seu próprio exemplo moral de civilidade, pois o professor deveria ser o primeiro a ter, em seu corpo, marcas de civilidade impressas pelo exemplo, pela paciência e afetividade. (CUNHA, 2009). O professor, contido e recatado seria o representante legítimo na constituição dos valores morais, como “construtor da Nação [...] propagava [...] qualidades morais (boas maneiras, bons antecedentes, bons hábitos)”. Tudo isso comporia a figura do professor e daria um sentido nobre à profissão docente. (CUNHA, 2009, p. 239).

Para concluir, cabe registrar que, a partir de memórias sobre o percurso docente desses professores, é possível mergulhar num período marcante do passado de nosso país. Aqui foi dada “voz” às personagens, que, de outro modo, talvez, ficassem no anonimato para sempre. Tecendo a perspectiva do tempo social, as dimensões mais amplas, a pesquisa permite constatar, entre outras coisas, relações de poder que têm perpassado a micro e a macro-histórias ao longo dos tempos.

Notas

¹ Desordeiro, sem mérito, em relação à pessoa. (NUNES; NUNES, 2003, p. 370).

² Cavalo pequeno, curto, baixo. (NUNES; NUNES, 2003, p. 371).

Referências

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores*. 2001. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/ UFRGS, Porto Alegre, 2001.
- ARENDT, Isabel. *Educação, religião e identidade étnica: o Allgemeine Lehrerzeitung e a escola evangélica no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Oikos, 2008.
- BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- BOTO, Carlota dos Reis. Pombalismo e Escola de Estado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: Edufes, 2010. p. 107-152.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa; SILVA, Hélio Raymundo Santos. Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil: para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-43.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; introd. de Gênese Andrade. 4. ed., 3. reimpr. São Paulo: Edusp, 2008.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 17. ed. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. 10. ed. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS, 2002a.
- _____. A visão do historiador modernista. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *Usos & abusos da história oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002b. p. 215-218.
- CORSETTI, Berenice; LUCHESE, Terciane Ângela. Educação e instrução na Província do Rio Grande do Sul. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (Org.). *Estado e instrução nas províncias e na corte imperial*. Vitória: Edufes, 2010. p. 453-485.
- CUNHA, Maria Tereza Santos. Saberes impressos, escritas da civilidade e impressos educacionais. (Década de 1930 a 1960).

- In: YAZBECK, Carolina; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da (Org.). *Cultura e história da educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa*. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2009. p. 233-251.
- CURY, Cláudia Engler. Desafios da pesquisa com cultura escolar na documentação da Parahyba Oitocentista. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Org.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: Edufes, 2010. p. 37-58.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 64, p. 24-37, fev. 1988.
- DREHER, Martin Norberto. *Breve história do ensino privado gaúcho*. São Leopoldo: Oikos, 2008.
- _____. *Igreja e germanidade*. São Leopoldo: Sinodal, 1984.
- FERNANDES, Bernardo. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reuêxão*. Brasília: MDA, 2006. p. 15-28.
- FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.
- _____. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. In: ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto) biográfica*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p. 143-162. v. 1.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2005.
- GHIRARDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2009.
- GIL, Natália de Lacerda. Os limites das estatísticas educacionais por aqueles que as produziram. In: XAVIER, Libânia; TAMBARA, Elomar; FERREIRA, Antônio Carlos P. (Org.). *História da educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI*. Vitória: Edufes 2010. p. 193-217.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 15, p. 159-177, 2001.
- LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *Usos & abusos da história oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2002. p. 167-183.
- NOVO HAMBURGO. *Decreto Municipal 016/24*, de 19 de abril de 1942. Nomeia uma professora. Novo Hamburgo, 1942.
- NUNES, Zeno Cardoso; NUNES, Rui Cardoso. *Dicionário de regionalismo do Rio Grande do Sul*. 10. ed. Porto Alegre: M. Fontes, 2003.
- OLIVEIRA, Leda Maria Leal de. Memórias e experiências: desafios da investigação histórica. In: FENELON, Déa Ribeiro et al. *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olho-d'água, 2004. p. 263- 281.
- RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-46, jan./abr. 2008.
- _____; 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., 2007, Porto Alegre. Por uma escola de

qualidade para todos: programação e trabalhos completos. *Anais...* Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007. v. 1. 1 CD-ROM.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STHEFANO, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3.

_____. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: Edufes, 2010. p. 17-44.

SCHERER, Sérgio José. *Entrevista oral sobre a trajetória de vida e docente em classes multisseriadas em Lomba Grande*. Novo Hamburgo, 9 de abril de 2010 e 1º de maio de 2010. Ex-professor e diretor de escolas municipais de Lomba Grande – Novo Hamburgo. Entrevista concedida a José Edimar de Souza.

SCHÜLTZ, Liene Maria Martins. *Novo Hamburgo: sua história, sua gente*. Novo Hamburgo, 2001.

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

_____. Trajetória, docência e memórias de uma professora: fragmentos do ensino rural em Novo Hamburgo/RS (1940-1969). *Revista Historia de la Educación*

Latinoamericana, v. 14, n. 18, p. 265-280, 2012b.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Como se fabrica uma professora moderna?: apropriações da Reforma Orestes Guimarães na cultura escolar da Escola Normal Catarinense (1911-1935). In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Org.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: Edufes, 2010. p. 303-327.

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

WEIDUSCHADT, Patrícia; FISCHER, Beatriz T. Daudt. História oral & memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; PERES, Lúcia Maria Vaz; FISCHER, Beatriz T. Daudt (Org.). *Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009. p. 66-82.

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