MEMÓRIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: a escola multisseriada em Novo Hamburgo/RS e a trajetória da professora Élia Thiesen (1958-1983)

José Edimar de Souza
Doutorando em Educação – UNISINOS
Bolsista - CAPES/PROEX

RESUMO: Este estudo tem por objetivo desdobrar fatos em torno da trajetória de uma professora cuja docência acorreu na zona rural de Novo Hamburgo - RS, entre 1958-1983. Pretende analisar e compreender como a trajetória docente se entrelaça à prática pedagógica em classes multisseriadas, considerando para esse fim a memória como fonte documental. A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza metodologia da História Oral valendo-se de entrevistas semi-estruturadas. O referencial teórico fundamenta-se na perspectiva da História Cultural, tendo as memórias como documento. As memórias desta professora permitiram conhecer um pouco sobre os primórdios da escola pública em Lomba Grande enfatizando o processo de construção das Escolas Isoladas.

PALAVRAS-CHAVE: Memórias de professores, educação rural, prática pedagógica.

ABSTRACT: This study aims at unfolding events around the trajectory of a teacher whose teaching rushed in rural Novo Hamburgo - RS, from 1958-1984. Intends to analyze and understand how the teaching trajectory intersects the pedagogical practice in multigrade classes, considering the memory for this purpose as a source document. The research is qualitative, using the methodology of oral history by resorting to semi-structured interviews. The theoretical framework is based on the perspective of cultural history, and memories as a document. The memories of this teacher allowed knowing a little about the beginnings of public school Lomba Grande emphasizing the process of construction of Isolated Schools.

KEY-WORDS: Memories of teachers, rural education, educational practice.

Introdução

Élia Maria Thiesen é uma, dentre as muitas professoras primárias do sul do Brasil, que entre as décadas de 1950 a 1980 desenvolveu sua prática docente em classes multisseriadas. Filha de Irma Paulina Daudt e Germano Reinaldo Schilindwein recorda que vivia na zona rural e todo sustento da família *"[...] dependia da roça, o dinheiro tudo, vinha da roça, da horta; tinha gado também [...]".* Com família numerosa e muita dificuldade trás a marca da "vocação" quando lembra *"[...] com seis anos eu batia o pé dizendo que eu queria ser professora, falava só em alemão - quero ser professora - [risos] mas não sabia com [...]".*

Ela se constituiu professora no espaço rural de Lomba Grande, um bairro rural do município gaúcho de Novo Hamburgo-RS em destaque no mapa da figura 1.

Saber um pouco sobre o espaço dessa investigação auxilia na compreensão da pesquisa. Novo Hamburgo[1] é um município gaúcho do Estado brasileiro do Rio Grande do Sul (R.S.). Localiza-se na micro-região geográfica do Vale dos Sinos distando aproximadamente 50 quilômetros da capital Porto Alegre, tem sua estrutura político-econômica desenvolvida, principalmente, no século XIX, com a chegada dos imigrantes alemães na região.

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



Fonte: 280px-RioGrandedoSul_Municip_NovoHamburgo.svg (2011)

O presente estudo investiga, através das memórias de uma professora como a trajetória profissional desenvolvida na zona rural, suas práticas representam possibilidades construídas e apropriadas no fazer pedagógico em classes multisseriadas. A figura 2 evidencia o bairro rural de Lomba Grande[2] em suas localidades.

[1] Ocupa uma Área 222,35 km² e tem uma população de aproximadamente 258.000 habitantes. Limita-se com Campo Bom, Dois Irmãos, Estância Velha, Gravataí, Ivoti, São Leopoldo, Sapiranga, Sapucaia do Sul e Taquara. Suas principais vias de acesso são as Rodovias BR 116, RS 239 e a Estrada da Integração, que interliga a cidade de Novo Hamburgo à área rural de Lomba Grande.

[2] A origem do nome, segundo informação de antigos moradores, está ligada ao seu relevo que é ondulado, com muitos morros, diversas altitudes, onde se realizavam carreiras de cavalos. Como especificidade desse lugar em 1985 o Plano Diretor Municipal definiu um perímetro urbano para Lomba Grande de 3,5 km², localizado na região central, em destaque na figura 2 e uma área rural de 148,3 km². Sua área geográfica total compreende 156,31 km² (SCHÜTZ, 2001).

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



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

Élia tem sua trajetória tramada à história da educação de Novo Hamburgo, principalmente, relacionada ao espaço rural, no período de 1958 a 1983, conforme figura 2, vinculada à localidade de São Jacó na Escola Municipal Humberto de Campos.

A perspectiva do tempo da trajetória investigada é compreendida a partir do sentido que cada sujeito expressa para sua prática, independente da preocupação com a linearidade dos fatos no tempo, sendo às memórias, *"[...] narração de uma vida [...] conectada com a narração de outras vidas, numa dinâmica que supõem ir além da sucessão cronológica" (FISCHER, 2004: 159).* À trajetória se entrelaça e constitui posições, codificadas e relacionadas à densidade das memórias. Portanto, utiliza-se a perspectiva do "Tempo Social" de Halbwachs (2006) ao considerar a convivência social e em grupo como definidora de uma representação coletiva sobre o tempo.

A Memória e a História Cultural: fundamentação e metodologia

O trabalho do historiador é comparado aqui como o conhecimento apropriado que o artesão, ao produzir sua arte, manifesta permitindo compreender a História, no sentido que atenta Hobsbawm (2000), como ciência das sociedades humanas e o saber prático da cultura, de modo a fazer da História uma aventura de descoberta que se renova passo a passo. Compartilha-se assim a idéia de que a História está empenhada em um projeto intelectual coerente, cujos processos e progressos possibilitaram uma construção a partir da realidade social e cultural em que os sujeitos se configuraram.

A opção pela abordagem da História Cultural, conhecida, em um primeiro momento como "Nova História" em contraste com a "antiga" considera aspectos da experiência de vida e o contexto em que se construíram. A nova corrente historiográfica da História Cultural, ou seja, a Nova História Cultural se constituiu a partir da história francesa dos Annales, apresentando-se como uma abordagem para se pensar a ciência histórica, considerando a cultura como *"[...] um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo" (PESAVENTO, 2004: 15).*

História e Memória são representações narrativas que se propõem uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo (PESAVENTO, 2004). A memória é entendida como uma construção social que depende do relacionamento, posição, papéis sociais do sujeito com o mundo da vida. A memória é coletiva, e nessa memória o indivíduo tem uma posição individual dos fatos vividos, mas, ela se dá pela interação entre os membros da comunidade e as experiências vivenciadas entre eles (HALBWACHS, 2006).

Utilizou-se a entrevista "semi-estruturada" a partir de um roteiro com dez questões sobre a trajetória em classes multisseriadas (TRIVIÑOS, 2008). Por uma questão metodológica o sujeito desta investigação é aqui identificado conforme termo de consentimento assinado. Inicialmente questionou-se quanto à sua primeira escolarização; seguido de momentos marcantes da docência; como a prática foi construída e quais eram os momentos de formação continuada; entre outros. A cultura, aqui entendida como campo particular de "práticas/produções" que constituem um conjunto de significações que se materializam pelos diferentes enunciados e condutas. Dessa forma, investigam-se como as "práticas/produções" em classes multisseriadas manifestam as apropriações culturais que foram tecidas nessa trajetória profissional. Este modo singular de trabalhar o ensino numa "parte" do município designa um conjunto de significações historicamente inscritas e que se expressam de forma simbólica num "saber-fazer" capaz de perpetuar e desenvolver a cultura, a instrução e o conhecimento. (CHARTIER, 2002).

A referência à microhistoria conota o sentido que faz *"Hans Medick que [...] pôs especial ênfase na relação entre o local e o global" (*BURKE, 2005: 64). A micro-história é antes um método ou estratégia de abordagem empírica, que implica o uso conjugado de dois procedimentos: *"[...] redução de escala do recorte realizado pelo historiador no tema, transformado em objeto pela pergunta formulada [...]",* ampliando possibilidades de interpretação, propondo entrecruzamentos, *"[...] intra e extratexto, a serem feitos naquele recorte determinado" (PESAVENTO, 2004: 180).* O espaço local, neste sentido, constitui

uma nova possibilidade no quadro das interdependências entre agentes e fatores determinantes de experiências históricas eleitas pela lente do historiador. Nessa nova concepção, cada aparente detalhe, insignificante para um olhar apressado ou na busca exclusiva dos grandes contornos, adquire valor e significado na rede de relações.

A micro-história deveria servir como um zoom em uma fotografia. Ela possui um papel específico na perspectiva da nova história cultural, pois pretende ultrapassar o relativismo, o irracionalismo e a redução do trabalho do historiador a uma atividade puramente retórica que interprete os textos e não os próprios acontecimentos. É na micro-história que se escreve ações políticas, processos econômicos, tramas, vidas, que geralmente ultrapassam o espaço local ou circunscrições reduzidas.

A escolha pela metodologia da História Oral visa aprofundar a compreensão sobre aspectos do contexto em que se desenvolve a pesquisa, principalmente os culturais e estruturais de uma sociedade. Em Thompson (1992) a abordagem da História a partir de evidências orais permite ressaltar elementos que, de outro modo, por outro instrumento, seriam inacessíveis.

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

Ao evocar memórias é possível perceber, na trama de relações de poder[3], como os sujeitos se situam ao longo de suas carreiras profissionais, revelando interesses e motivações não absolutamente possíveis de tornarem-se públicos anteriormente. São as "lentes", definidas pelo historiador, que a partir de memórias (documentos construídos) fará o desenho da história que se reconstrói, involuntariamente omitindo partes, ou extrapolando fatos, ou mesmo contando fragmentos de um todo maior.

Optou-se em destacar das análises as práticas pedagógicas. As narrativas orais, imagens e documentos metodologicamente analisadas baseando-se em Corsetti (2007) a partir de leituras, quadros, pelos quais emergiram os conceitos-chaves na construção do

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

campo de análise documental. A partir da análise documental buscou-se identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída a partir do entrecruzamento de aspectos que emergiram na construção dos documentos orais e na organização das informações de diferentes naturezas (documentos orais, escritos e icongráficos). Pimental (2001) argumenta que o documento representa já uma interpretação de fatos elaborados por seu autor, e, portanto, não devem ser encarados como uma descrição objetiva e neutra desses fatos. A análise é sempre um processo interpretativo e construído historicamente.

Contexto da escolarização rural em Novo Hamburgo

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

O século XX também assistiu a inúmeras transformações, no que se refere ao espaço rural, o Brasil passou de uma sociedade eminentemente agrária a uma sociedade industrial, e a cidade assumiu a posição de guia, de modelo dos paradigmas culturais e sociais. Almeida (2007) argumenta que as mudanças econômicas e sociais promoveram transfigurações identitárias e, portanto, afirmou-se uma tendência de construção de identidades urbanas, associando à cidade o *status* de progresso.

No contexto educacional brasileiro, com o advento da República, abriu-se um processo de mudanças estruturais que se pautavam na consolidação do trabalho assalariado e melhoramentos urbanos aliados ao início da industrialização. Os novos olhares para a educação indicavam o caráter público, universal e laico. O paradigma republicano promoveu uma reestruturação do Estado que buscava na escolarização uma possibilidade alternativa para acompanhar as transformações que vivia o país nessa época. No intuito de contribuir para nacionalização do país através da escola surgiram iniciativas de diferentes setores da sociedade como o movimento produzido, por exemplo, pelas Cruzadas Nacionais (GHIRARDELLI JUNIOR, 2009).

Durante a República Velha (1889-1930), época em que se imprimiu na sociedade brasileira o *status* da modernidade, as escolas rurais mantiveram os aspectos: descontínuo e desordenado da época do Império. A educação promovida pelo Estado priorizava o ensino da leitura e da escrita, por exemplo, de meios repetitivos do catecismo cívico-nacional, em que a criança era impregnada de todos os deveres que dela se esperavam, pois como *"[...] defender o Estado, pagar impostos, trabalhar e obedecer às leis [...]" (BRITTO, 2007: 32).* As características alteraram-se apenas a partir da década de 1930 quando o capitalismo atingiu fortemente a zona rural intensificando a necessidade de formação escolar dos camponeses.

O crescimento urbano e industrial que marcou a década de 1930 produziu na população rural aspiração de *"[...] ver se seus filhos poderiam, uma vez fora da zona rural, escapar do serviço físico bruto". A questão fundamental da escola continuava sendo "de ensinar a ler, escrever e calcular" (GHIRARDELLI JUNIOR, 2009: 39).* A função da instrução salientava-se frente aos novos paradigmas que se projetavam na ótica da formação geral e o desenvolvimento humano do ser humano como um sujeito pátrio, ativo e atuante.

Ribeiro e Antonio (2007) argumentam que ao longo da história, aplicaram-se vários programas para educação rural, porém, o modelo de escola rural que tem predominado na nossa história é constituído, quase que em sua maioria, de classes multisseriadas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, a cargo de professores leigos, ou com menor tempo de formação que os professores das escolas urbanas.

Conforme Calazans e Silva (1993), a inserção do ensino (regular, formal e oficial) em áreas rurais iniciou no final do Segundo Império a partir das classes de mestre-único e ampliou-se na primeira metade do século XX. O seu desenvolvimento reflete, de certo modo, as necessidades decorrentes da evolução das estruturas socioagrárias do país. É nesse contexto que a escola rural se instaurou tardia e descontinuamente.

As classes multisseriadas ainda se conservam como única alternativa para a escolarização das comunidades *"[...] de difícil acesso e não pode ser entendido como um momento precário, uma medida paliativa, provisória. Um número significativo de alunos, professores e pais dependem e fazem seu cotidiano a partir destas escolas" (FERRI, 1994: 17).*

Embora as classes multisseriadas[4] existam em espaços urbanos, o "interior" parece ter se configurado como lugar privilegiado dessa prática. O argumento da adversidade às

[4] O Censo Escolar de 2006 indica a existência de 7, 4 milhões de matriculas nas escolas do campo em uma rede de 92.172 estabelecimentos para educação básica. Destes, 71,5% estão matriculados em classes multisseriadas

condições físicas espaciais e o reduzido número de alunos das comunidades rurais colaboram para a continuidade desse tipo de escola.

> A função da escola rural confunde-se com o conceito que a acompanha, pois as escolas rurais, de mestre único, multisseriadas, fazem parte da história da educação brasileira. Enquanto que as escolas rurais criadas para preparar o homem produtivo que, além dos conhecimentos básicos dominasse as técnicas de plantio e fosse garantia de melhor produção, foi sistematizada pelo Decreto-lei 9613, de 20 de agosto de 1946, como Lei Orgânica do Ensino Agrícola (MIGUEL, 2007: 83).

A questão do que a escola rural poderia ou deveria ensinar permaneceu limitada pelas condições do meio, incluindo-se aí a questão da formação do professor. Como enfatiza Miguel (2007), diferenciavam-se as práticas das Escolas Rurais, agregadas ao Ensino Agrícola, das Escolas Multisseriadas, como primórdios da educação no país.

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 científico endossados pelo meio urbano. Ou seja, a cidade é quem apresentava as diretrizes para formar o homem do campo, partindo daí, os ensinamentos capazes de orientá-lo, civilizá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência, etc. A escolarização deveria preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas. Dessa forma, o sujeito do campo poderia participar e compreender as idéias de progresso e modernidade que emergiam no país.

A história de Novo Hamburgo está imersa no contexto da colônia alemã de São Leopoldo, principalmente a religião luterana e católica, que no decorrer do século XIX contribuíram para constituição da origem ao Vale dos Sinos (considerando o estabelecimento de colonos ao longo do rio dos Sinos). No ano de 1824, os imigrantes alemães desembarcam na Real Feitoria[5] do Linho Cânhamo, onde hoje se situa a cidade de São Leopoldo, e alguns meses depois chegaram onde hoje se localiza o município de Novo

em turmas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. A educação rural no Brasil está assim representada: 83% das escolas são multisseriadas; 40% têm apenas uma sala de aula; 49% dos alunos de 1ª a 4ª séries estão defasados (INEP, 2007).

[5] Atualmente bairro Feitoria, situada nas imediações de Lomba Grande, utilizada por muitos habitantes para realização de práticas cotidianas, em virtude da proximidade e facilidade de transporte. Até 1940, Lomba Grande incorporava-se a este espaço considerando o fato de ser 6º Distrito de São Leopoldo, criado a partir do Ato Municipal Nº 39 de 1904. Apenas em 1940 essa área de terras passou ao perímetro municipal de Novo Hamburgo (SCHÜLTZ, 2001).

Hamburgo*, "[...] posteriormente, expandiram-se para áreas próximas chegando a Lomba Grande" (SCHÜLTZ, 2001: 107).*

Como de costume, a influência religiosa, legado europeu da colonização sugeria que ao lado de cada igreja deveria haver uma escola[6], em Novo Hamburgo esta situação se reproduziu também, no valor dado à educação pelas pessoas que se estabeleceram em Lomba Grande (DREHER, 1984).

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

> A comunitariedade foi decisiva para a inclusão do motivo religioso na educação. Mencionando Hans Joerg, Lúcio Kreutz chama a atenção para o fato de que além do ensino formalizado do ler, escrever e contar, a catequese, juntamente com o ensino de rezas e cânticos, era prioritária. O aspecto religioso era quesito fundamental para a nomeação do professor. São essas características as mesmas que vamos encontrar nas regiões em que se instala o luteranismo no Brasil. A elas deve-se acrescentar que, não raro, os pastores eram também professores e que, muitas vezes, as escolas eram anexas da Casa Pastoral (DREHER, 2008: 23).

A vida em comunidade organizava-se em torno de suas escolas, igrejas, considerando o princípio religioso e escolar, entendidos como legado e tradição germânica. Essa prática comunitária revela que no interior de Lomba Grande, no século XIX, existiram as Aulas Domiciliares Públicas e Particulares, bem como a Aula Mista da Comunidade Evangélica e católica, cujo material didático baseava-se no "Rosembruch" - cartilha escrita, manualmente, por este professor. Porém, o discurso educacional, ao longo da Primeira República (1889-1930), afirma que o homem do campo não carecia de uma formação educacional qualificada como o homem a cidade, a ênfase no atendimento recaia preferencial às populações urbanas contribuindo para atenuar as desigualdades entre o campo e a cidade.

Em Lomba Grande a histórias da educação se relaciona à sensibilidade da comunidade e das famílias que cediaram compartimentos em suas residências para que

[6] Dreher (2008), Arendt (2008) e Kreutz (2001) sugerem a tríade (Igreja, Escola e Cemitério) aspecto que figurava cenários das comunidades germânicas instaladas em diferentes partes do Brasil (séc. XIX). Os caminhos abertos pelos imigrantes originaram lugares. A construção de uma cultura local dava-se pela abertura das picadas que prepararam espaço da convivência cotidiana. Destaca-se ainda que a "venda" representava lugar de saber/aprender – detalhe lembrado nas entrevistas com professor Sérgio. Arendt (2008) identifica esta forma original de escola como "*Kolonieschulen*" – Escolas rurais.

fossem ministradas Aulas. O professor, em alguns casos também era oriundo da sua comunidade, que apesar da instrução mínima, na ausência de um mestre graduado (professor diplomado, dadas às dificuldades do meio físico), desempenhavam a docência superando inclusive as dificuldades de falta de material didático, condicionando-se aos soldos provenientes das famílias.

De forma tímida no primeiro quartel do século passado as escolas públicas municipais de Lomba Grande são definidas pela existência de Aulas Isoladas, Reunidas, Mistas e pela organização do primeiro Grupo Escolar. Quanto às práticas nos Grupos Escolares a característica principal evidenciou a preocupação com a alfabetização, de certo modo *a "[...] leitura [...] definia o grau de adiantamento, pois havia o 1º, 2º, 3º e 4º livro, e, depois, a Seleta*[7] *[...]"* correspondendo aos princípios da legislação da época (ZERWES, 2004: 47). De fato, apenas mais tarde, com a política educacional de Getúlio Vargas que a educação passou a ser considerada como um elemento fundamental para o desenvolvimento econômico da nação.

Em Novo Hamburgo, muitas Aulas que se transformaram nos Grupos e Colégios, efetivaram parceria com a instância municipal. Além disso, algumas contavam com subvenções municipais. O Grupo Escolar de Lomba Grande, por exemplo, a municipalidade arcava com o pagamento do aluguel, bem como havia reserva de recursos que se destinava a aquisição de materiais. Na instância regida pelo município na década de 1950, as Aulas passaram a se chamar Escolas Isoladas, pioneiras das EMEFs, da década de 1990.

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

Investigando o arquivo de Leis e Decretos da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo (1927 a 2009) observa-se que na década de 1950 houve intenso movimento para se tentar constituir uma estrutura administrativa para a municipalidade. A partir de Leis e

[7] Esta cartilha "Seleta em Prosa e Verso" de autoria do escritor gaúcho Alfredo Clemente Pinto foi utilizada por muitas gerações marcando época. É uma das obras didáticas mais importantes nas escolas do R.S. na primeira metade do século XX, destaca inclusive, nos versos do poeta Mario Quintana. "A obra divide-se em duas partes: a primeira dedicada à prosa; a segunda, a poesia. A primeira subdividida em: contos, narrações e lendas; parábolas, apólogos, fábulas e anedotas; história, bibliografia, retratos e caracteres; religião e moral; e cartas. A segunda, em: narrações, apólogos, parábolas e alegorias; liras, canções, hinos, odes e sonetos; descrições e retratos; sátiras e epigramas; e poesias épicas" (SGUISSARDI, 2011: 30-31).

Decretos, que de forma, diretiva e sistêmica, regeram, ou deveriam orientar e conduzir o trabalho burocrático da administração e também das escolas municipais.

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

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

Memórias de formação e prática pedagógica de classes multisseriadas

Quanto a sua formação primária, Élia estudou em São Leopoldo, na escola Mathilde de Albuquerque onde concluiu o 5º ano. A professora Élia também recordou que tinham aula de Educação Religiosa, em São Leopoldo, na Igreja Católica Medianeira, conforme fotografia 1.

Fotografia 1- Um dia de Educação Religiosa, em 1949. Feitoria, São Leopoldo



Fonte: Acervo pessoal da professora Élia Maria Thiesen, 2010

A fotografia 1 registra que a aula de Ensino Religioso era ministrada pelo padre. Nesse momento, a professora acompanhava os alunos até a Igreja. Porém, em algumas localidades, não havia escola e nem Igreja, fato que figurava a itinerância dos padres e seminaristas, que percorriam diferentes localidades atendendo os fiéis. A missa acontecia, periodicamente, no domicílio de autoridades do lugar, como se evidencia na fotografia 2, quando o padre ministrava aulas de catequese e realizava sua pregação na residência dos Daudt e Schwindt.

Fotografia 2 - Um dia de catequese, padre, Élia e a professora da escola, década de 1950



Fonte: Acervo pessoal da professora Élia Maria Thiesen, 2010

Em São Leopoldo, a professora Élia lembrou que foi catequista, antes mesmo de ser professora. Era uma possibilidade para ensaiar a prática de ensino, mesmo que fossem os princípios do catolicismo. Observa-se, na fotografia 2, que a professora da turma escolar acompanhava e auxiliava o padre e a catequista, que nessa época era Élia. Quando as missas aconteciam em residências, antes dos fiéis retornarem para suas casas, os anfitriões ofereciam uma "merenda" (cucas, chá e/ou uma café), para os vizinhos que participavam da celebração, pois era hábito o jejum para comungar.

Quando ela tinha treze anos, uma amiga resolveu trabalhar no Colégio São José, em São Leopoldo, como eram muito amigas, ela insistiu com o pai para que a autorizasse a trabalhar, para ficar próxima da amiga.

> Não fui estudar, fui trabalhar no colégio, trabalho duro [então] eu me interessei, achei muito bonito o ambiente das irmãs, e pensei em ficar freira também, uma religiosa. Mas seria assim, trabalhar e estudar. O pai teria que dar tudo, roupa de cama e tudo que eu precisasse, eu ia trabalhar apenas pela casa e comida [...] Já era muita coisa, a aula [não teria como estudar], e eu só trabalhava [...] eu fui pra trabalhar na copa (Élia, 2010).

Ela relata o desejo de estudar, de fazer o curso Normal, porém, o alto custo que o estudo despenderia ao pai o que não conseguiria pagar; trabalhar no Colégio, fez com que ela se realize como sujeito, pelo fato de estar entre estudantes, entre meninas da sua idade, e aprendendo, na convivência, com o ambiente, mesmo que o trabalho fosse árduo e rigoroso. Quando decidiu seguir o caminho religioso, aos quinze anos, a família fez um esforço imenso para arcar com as despesas.

Então, após, um ano trabalhando na copa, ela retomou os estudos fez novamente o 5º ano *"as irmãs pediram que eu repetisse por causa do exame terrível de admissão*" (Elia, 2010), como preparatório para o exame de admissão. No terceiro ano no Colégio, frequentou o primeiro ano do Ginásio, com muitas matérias, uma rotina e rigorosidade que os colégios doutrinais ainda apresentam. No ano seguinte, porém, como as irmãs exigiram que ela fosse concluir os estudos no Bom Conselho em Porto Alegre, as condições financeiras irrompem o sonho de Élia, que desistiu da vida religiosa. Ela conclui sobre este período de escolarização que *"[...] esses três anos foram assim, de base, por dois motivos, uma que a gente aprendeu muitas coisa, de [convivência], o horário e também porque o período da adolescência, que é a pior fase pra gente estar fora [de casa], e estar no mundo."*

O desejo de ser professora permaneceu com Élia e foi percorrido no retorno para casa, enquanto auxiliava o pai na roça e na dedicação à catequese. A história da trajetória docente desta professora se mistura a sua história de vida. Toda a experiência docente de Élia aconteceu na localidade de São Jacó, na Escola Humberto de Campos, escola construída pelo sogro, para a professora Maria Gersy Hoher Thiesen[8], cunhada da professora Élia.

[8] É uma das professoras que constituem o grupo de sujeitos da pesquisa mais ampla desenvolvida no Mestrado em Educação na Unisinos entre 2010 e 2011. A Escola Humberto de Campos, construída (inicialmente funcionava na própria residência dos Thiesen) em 1947/1948, pelo senhor Jacob Thiesen, recebeu este nome

Com dezoito anos, em 1956, Élia se casou com Victor Thiesen, filho de Jacob. A localidade recebeu esta denominação "São Jacó", em função da Igreja que fora construída, pelos "Jacobs"; as terras da localidade pertenciam, inicialmente, a Jacob Thiesen e Jacob Plentz.

Quanto a sua forma de ingresso na rede municipal de ensino, a professora iniciou através de um contrato e após realizou concurso público. Ela recorda que depois do casamento trabalhou na agricultura e *"logo eu comecei a me movimentar pra ser professora. Continuava essa idéia na cabeça, por isso que eu digo assim, não consegue as coisas quem não quer. Comecei a trabalhar em agosto, em março tinha concurso em Novo Hamburgo".*

Élia afirma que no dia do concurso

> eu me apavorei [...] o Dr. Walter Merina [Delgado], [...] esse que fez a prova comigo, nos entramos assim, mais ou menos umas 180 gurias, normalistas, [...] tinha pronta [formada], de 1º, de 2º normal e de 3º e tinha acho que umas três de Lomba Grande, só com 5ª série, a Lúcia Plentz, eu e a Elani, ela tava só num dos dias. Só que era assim: era segunda, terça, quarta e no sábado, que tinha a prova oral. De manhã fazia o escrito e de tarde fazia o oral. No outro dia já via, se não passou no escrito não precisa vir mais [...] e a ultima prova era sexta-feira e tinha que escolher uma aula e apresentar pra eles (Élia).

O concurso se realizou, no antigo prédio da Prefeitura, hoje, desativado, próximo, a atual Câmara de Vereadores. As provas eram teóricas e práticas, as provas teóricas, aplicadas em dias diferentes, eram classificatórias. O último teste era o prático e, geralmente, acontecia na sexta-feira ou no sábado. A professora lembrou que eram mais de 180 (cento e oitenta) normalistas, e que a prova de pedagogia foi a mais difícil. Porém, ao responder as questões (em folhas avulsas de papel almaço), Élia preferiu copiar todas as questões e respondê-las calmamente, pensou que pudessem apagá-las do quadro.

Ela rememora que para responder todas as provas, português, matemática, geografia e pedagogia, usou das memórias sobre o seu tempo de escola (relacionando teoria e prática). *"A pedagogia que era o pior, [...] eu tinha lido mais ou menos [o livro de pedagogia]. Mas, eu tinha a base, eu já ficava. A irmã, lá no Colégio, tinha que sair e ela pedia pra eu ficar, eu adorava ensinar".* Quanto à aula prática do concurso ela enfatiza

> Escolhi 2º ano português, fui na minha prima, ela era formada, pedi para ela programar uma aula por escrito [...] que preenchesse o tempo. Colei aquilo, e tinha

em homenagem ao escritor gaúcho, a partir da sugestão da mãe da professora Maria Gersy, a escrivã Erna Hoher.

> que saber a aula toda de cor [...] Lembro que tinha um livrinho e eu copiei a história, interpretação, e daí, parti para os exercícios. Como eles deixaram fazer, vi que eu não tinha rodado.

A professora classificou-se em 34º lugar, porém, com dificuldade para lotar docente na localidade, em 1959, ela foi nomeada para Escola Humberto de Campos[9]. Elas recordam que contou com o apoio do vereador Mário Pereira para que os ajustes políticos acontecessem.

Alguns professores buscaram formas alternativas para continuação dos estudos. O ensino supletivo, no final da década de 1960, representou uma possibilidade para que muitos concluíssem o Ginásio. Além disso, para os professores, em quadro de carreira, a conclusão do Ginasial representava ascensão profissional, revestida em aumento de salário. A professora Élia se utilizou dessa modalidade de ensino para realizar a conclusão do Ginásio, como rememorou:

> Agora, a prefeitura, exige a faculdade, mais estudos. Naquele tempo também, eu não podia ficar naquela de 5º Ano. E 1ª, 2ª série ginasial. Naquele tempo já entrou até a 8ª e [...] eu fiz, não sei se vocês chegaram a conhecer, o artigo 99 [...] trabalhava na roça, dava aula, atendia a casa e estudava lá fora [referindo-se à cidade], o livro estava sempre junto. Fiz lá no Olímpio Flores, na Scharlau [...] é um colégio do Estado.

No contexto da formação em serviço foi construída uma proposta, que atendia diretamente os professores rurais e refletia também nos vencimentos mensais, foi à realização de um curso específico de equivalência de 2º Grau, para professores leigos e que tivessem concluído o Ginásio. A professora Élia realizou esse curso, como rememora *Élia "[...] organizaram [prefeitura] um curso na FEEVALE pra, todos os sábados de manhã. Juntaram todas as matérias que precisavam, reduziram mais e seria equivalente ao 2º Grau e todo professor tinha que ter"*; estruturado para aqueles que estavam no exercício da docência e sem formação específica.

Élia recorda que a sua preparação de aula sempre demandou muito tempo, *"[...] era com velinha de espermacete[10], fazia de noite. Era uma das coisas muito necessárias.*

[9] Nomeada pelo Decreto S/N de 9 de setembro de 1959, como professora municipal, padrão 2, de classe inicial de carreira. O Decreto Nº 59/61 declara efetiva a professora Élia Maria Thiesen, a contar de 2 de agosto de 1961. No Decreto Nº 81/83, que aposenta professora Élia Maria Thiesen, a partir de 26 de abril de 1983, consta *"[...] agradecendo-lhe, na oportunidade, o zelo, a dedicação, o carinho e o entusiasmo com que cumpriu o altruístico dever de ministrar ensinamentos às nossas crianças dentro do elevado espírito patriótico e cristão [...]".*

[10] Espermacete (do latim *sperma*, esperma ou semente, e *cetus*, baleia), também designado por cetina ou cetila, é uma substância cerosa de cor clara produzida pelos cachalotes (*Physeter macrocephalus*) num órgão, denominado "órgão do espermacete" ou "melão", localizado na cabeça, à frente do espiráculo. O espermacete

Trabalhar com cinco turmas tinha que ter planejamento [ênfase]". A preparação de aula dividia espaço com os afazeres da casa, responsabilidades próprias de mãe, de mulher, além de destinar um tempo para auxiliar o esposo na agricultura. Quanto ao planejamento ainda, ela resumiu *"[...] se tem quatro horas, tem que ter mais quatro horas pra planejar, tirava às vezes o dia de chuva para preparar adiantado".*

> Sempre fui de me dedicar totalmente pra escola. Naquele horário, e quando eu dei de manhã e de tarde, pra conseguir, eu chegava há trabalhar doze horas, mais quatro de planejamento e direção. Eu também tinha as coisas de direção pra fazer, ficava duas horas depois da aula, das 17h às 19h [...] na escola, daí vinha pra casa, tomava um chimarrão e tinha que fazer janta e depois que estava tudo pronto ia para minha mesa planejar (Élia).

De modo geral, as memórias da professora Élia evidenciaram uma maneira elaborada para sintetizar os conteúdos, e assim, como poderia desenvolvê-los em cada série, construindo um mapa mensal, que pelo seu esforço de síntese permitia chegar a uma folha de papel almaço. Nesta folha, a partir do programa mensal para suas aulas, ela desdobrava em ações semanais, bem como, as atividades diárias. Ela lembra que conseguia estruturar em apenas uma folha tudo que era necessário para cada série, pois:

> Eu tinha um método. Não guardei o jeito que eu fazia, mas eu chegava numa folha assim [mostra com as mãos] e eu colocava, tamanho papel almaço, a princípio pro mês todo para as cinco séries. Então, partia depois pra fazer o dia-a-dia. Dali partia por semana, fazia mais quatro folhas por mês por semana. Precisa muito tempo fora da escola e ainda tinha o diário aquele que era normal fazer. Uma vez me chamaram uma pra mostrar isso aí lá no Colégio Santa Catarina, pra gente de outros municípios. [...] Eu sei que aplaudiram bastante. Mas teve uns dois ou três que disseram assim, é tão bacana o teu plano, não tem nada de errado, mas nós não podemos aplicar, nós ganhamos muito pouco. A prefeitura pagava meio salário mínimo e o resto tu tinha que cavoucar na roça, pra tirar o dinheiro, um disse, nós não podemos tirar assim, horário pra fazer isso fora de aula. Novo Hamburgo, neste ponto sempre foi bem pago (Élia).

O relato de Élia expressou que esse jeito de fazer lhe rendeu muitos elogias dos orientadores e da supervisão pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, além disso, ela foi convidada, no final da década de 1970, por esses supervisores para apresentar um relato sobre sua prática em classe multisseriada. Ela afirmou que não havia tantos recursos pedagógicos, como existem hoje, portanto, preparar muitas atividades e que ocupassem os alunos o tempo da aula era indispensável para o bom andamento do seu trabalho.

está presente na matéria gorda (óleos de baleia) de outros cetáceos. Utilizado em lamparinas, velas e candieiros na época em que não havia energia elétrica.

Os relatos, sobre a preparação das aulas, possibilitaram compreender que o acumulo de tarefas revestia-se em muitas horas de trabalho escrevendo, anotando e documentando a vida escolar dos alunos. Observa-se que os professores realizavam os registros em folhas de papel almaço, a punho e encaminhavam para a cidade os boletins mensais, de desempenho dos exames, as atas de reuniões, cerimônias cívicas, entre outras exigências feitas pela secretaria.

É importante destacar, que mesmo não havendo um lugar específico na carga horária de trabalho formal, para a preparação das aulas; essa situação, atualmente, é determinante para a realização profissional. O "talento" da professora Élia para construir mecanismos que facilitassem o planejamento diário, revela uma "arte de fazer" própria do ofício, e especialmente, da sua singularidade docente.

Sobre os materiais utilizados para a preparação das aulas, o livro didático parece ter sido o principal instrumento metodológico, e quanto os recursos, além do quadro verde e do giz, dá-se grande ênfase à aula expositiva. O conhecimento estava nos livros, principalmente, para os professores que tinham apenas o 5º ano.

A apropriação do modo elaborado para preparação das aulas evidencia a influências das lembranças do seu tempo de aluno. Portanto, as memórias da forma como o livro didático era utilizado em sala de aula, refletia uma herança dos questionários de pergunta e resposta propostos pelo "catecismo religioso", que durante muitos anos, permaneceu na escola multisseriada.

A metodologia de trabalho era inventada/reinventada, a partir do planejamento pedagógico, das trocas de experiências que aconteciam nas reuniões de estudo, cursos de férias, e pela maneira como os professores interpretavam os documentos emitidos pela mantenedora, como as Orientações do Ensino.

Quanto ao manejo docente nas classes multisseriadas constata-se que as memórias expressaram que era necessário distribuir as atividades dividindo o quadro ou quando havia mais do que um quadro organizando a aula para cada uma das séries em um quadro verde diferente.

O modo de fazer a aula, mesmo no espaço rural atendia a divisão seriada dos conteúdos. Os exames finais e o acompanhamento da supervisão pedagógica da mantenedora também exigiam que o trabalho cumprisse um padrão quanto à forma de escolarização.

Recompondo o cotidiano de um dia de aula na classe multisseriada, era comum o professor começar a aula explicando as atividades que seriam desenvolvidas, utilizava-se

de folhas de “papel almaço carbonado” com tarefas e exercícios, ou se utilizava do quadro verde para indicar a “lição” para os alunos de cada série. Geralmente os alunos maiores (3º ao 5º ano) tinham mais atividade para que fosse possível atender demoradamente os alunos do 1º e do 2º ano enfatizando o letramento. Utilizava-se do sistema de “rodízio”, enquanto o quarto e quinto ano copiavam as atividades do quadro, ele tomava lições do primeiro e segundo, em outros momentos do terceiro ano. Além do quadro verde, utilizou-se de cartilhas e livros que eram previamente separados para que os alunos realizassem essas tarefas, enquanto o professor acompanhava os alunos menores.

A professora Élia ainda relembrou o compromisso cívico com a Nação, destacando o desfile de Sete de Setembro, conforme se observa na fotografia 3.

Fotografia 3- Tradicional desfile cívico na rua João A. Algayer, Lomba Grande,década de 1980



Fonte: Acervo pessoal da professora Élia Thiesen, 2010

O aspecto cívico do desfile de Sete de Setembro foi lembrado como um momento que todas as escolas do interior se encontravam, na região central, do bairro Lomba Grande. Tradicionalmente, o desfile ainda acontece antecipadamente, sendo único bairro do município que possui um dia para esse festejo. Observa-se na fotografia 3, que os elementos da natureza, bem como os produtos agrícolas figuravam em destaque no desfile, da década de 1980.

Werle e Metzler (2009) argumentam que durante muitos anos o "entusiasmo cívico" esteve incorporado às atribuições daqueles que desejassem exercer o magistério. O sentido filosófico da profissão expresso nas memórias dos sujeitos entrevistados revela que a docência foi por eles interpretada, acima de tudo como vocação, como registrou a professora Gersy em sua despedida, ser professor significava "educar as crianças como filhos" da "Pátria amada Brasil".

De modo geral, as memórias são recorrentes, quanto à responsabilidade e a "missão", que a docência comprometia cada professor. A alfabetização foi o aspecto mais importante nesse sentido.

Desse modo, a apropriação do ofício docente perpassa – também as outras perspectivas até aqui desenvolvidas – a preparação da aula e a metodologia construída. No entanto, do conjunto de propriedades que a singulariza, destaco as práticas de poder, que se consolidou a partir de "convenções coletivas tácitas", legitimadas pelos sujeitos que se apropriaram de um código de linguagem e comportamento.

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 exercem, num incrível jogo de estratégias" (FISCHER, 2005: 235).* Contudo, um paradoxo configura o docente primário, ao mesmo tempo em que se constituía como sujeito de poder, sua mobilidade revelava poder algum. Ao mesmo tempo em que representava um "braço" da administração pública, atuando na escola enquanto instituição de poder, frente às condições de trabalho os domínios acentuava a polarização pendular das relações de poder.

Considerações finais

As memórias permitem compreender como o ensino rural foi acontecendo nesta localidade. O envolvimento, o poder e a representação que o professor ocupava neste período (décadas de 1940/1960) revelam uma docência marcada pela persistência e pelo afeto. As marcas da resistência se evidenciam no olhar desta professora e que transbordam ao rememorar histórias que se pautam pelo exemplo, pela experiência e pela coragem, aspectos que a singulariza como professora.

Destaca-se que além dos conhecimentos tácitos das lembranças do seu tempo de aluna em classes multisseriadas, a apropriação do conhecimento se desenvolveu, principalmente, a partir da pesquisa e consulta ao livro didático nesse momento de preparação de aula e na apropriação no modo de planejar para cinco séries diferentes.

A "lição" ensinada enfatizou o letramento. A alfabetização caracterizou-se como aspecto de maior responsabilidade desse professor e que também foram as lembranças que expressaram maior gratidão e reconhecimento sobre a ação docente.

Refletindo sobre as práticas pedagógicas que permitiram recompor uma aula em classe multisseriada, 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 ressaltaram forte tendência patriótica e vocacional. Afinal, no contexto desse tipo de escola, o professor cumpria outras responsabilidades além da docência.

A apropriação das "artes do ofício" expressou-se pela rememoração do sentido e significado que cada professor atribuiu à sua trajetória, enfatizando como compreendeu e incorporou as responsabilidades profissionais, no seu tempo, que não são muito diferentes das de hoje, ensinar, incondicionalmente, cumprir a maior responsabilidade pedagógica que o professor tem: ensinar os alunos uma possível leitura da realidade.

Documentos

NOVO HAMBURGO. Decreto-Lei S/Nº, de 9 de setembro de 1959. Nomeia professora municipal, padrão 2, de classe inicial de carreira. Novo Hamburgo, 1959.

NOVO HAMBURGO. Decreto-Lei Nº 59/61, de 2 de agosto de 1961. Declara efetiva a professora Élia Maria Thiesen na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo – RS. Novo Hamburgo, 1961.

NOVO HAMBURGO. Decreto Nº 81/83, de 26 de abril de 1983. Aposenta professora Élia Maria Thiesen, professora do quadro de funcionários municipais de Novo Hamburgo – RS. Novo Hamburgo, 1983.

280PX-RioGrandedoSul_Municip_NovoHamburgo.svg. 2011. Altura: 280 pixels. Largura: 270 pixels. 66 Kb. Formato PNG. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:RioGrandedoSul_Municip_NovoHamburgo.svg>. Acesso em: 11 set. 2011.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Memórias da rural*: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960). 2007. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

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

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

BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá. *O fechamento das escolas rurais*: a lógica dos sobreviventes no campo. 2007. 124 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia – Licenciatura) – Curso de Pedagogia – Ênfase em Séries Iniciais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2007.

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.

CORSETTI, Berenice*. Movimento social e escola no Rio Grande do Sul*: um estudo no campo da História das Instituições Educativas. *Perspectiva* (UFSC), v. 1, p. 525-526, 2007.
CASTELO BRANCO, Edward de.Alencar. Fazer ver o que vemos: Michel Foucalt – por uma História diagnóstica do presente. *História Unisinos*, São Leopoldo, v. 11, n. 3, p. 321-329, set./dez. 2007.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia*: a história entre incertezas e inquietude/ trad. RAMOS, Patrícia Chittoni, Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

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

_____. *Igreja e germanidade*. São Leopoldo: Sinodal, 1984.

FERRI, Cássia. *Classes multisseriadas*: que espaço escolar é esse? 1994. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, SC,1994.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. *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. v. 1, p. 143-162.

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

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

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Panorama da educação no campo*. Brasília, DF, 2007.

JORNAL NH. Novo Hamburgo: Grupo Sinos, 29 maio 2005. Recorte Folha 2594, localizado na Biblioteca Pública Municipal Machado de Assis de Novo Hamburgo.

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, 2001, p. 159-177.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná – 1946-1961. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Educação rural em perspectiva internacional:* instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 79-99.

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

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

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

SCHÜTZ, Liane Maria Martins. *Os bairros de Novo Hamburgo*. Novo Hamburgo, 2001.

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

THIESEN, Élia Maria. *Entrevista oral sobre a trajetória docente em classes multisseriadas em Lomba Grande.* Novo Hamburgo, 13 de maio de 2010. Entrevista concedida a José Edimar de Souza.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*: Historia Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução a pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

WERLE, Flávia. Obino Corrêa; METZLER, Ana Maria Carvalho. En busca de Contenidos y Sentidos para La Educación Rural. In: GONZÁLEZ PÉREZ, T.; LÓPEZ, O. (Coord.). *Educación rural en iberoamérica:* experiencia histórica y construcción de sentido. [S.l.]: Anroart - Ediciones, 2009. p. 79-109.

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

Recebido em: 03/03/2012
Aprovado em: 23/05/2012