

## MEMÓRIAS DO ENSINO RURAL: a trajetória singular da professora Élia Maria Thiesen ajuda a compreender a escolarização em Novo Hamburgo (1958/1983)<sup>1</sup>

José Edimar de Souza\*

### Resumo

Este estudo tem por objetivo desdobrar fatos rememorados em torno da trajetória de uma professora cuja docência ocorreu na zona rural de Novo Hamburgo - RS, entre 1958-1983. Pretende analisar e compreender como a trajetória se entrelaça à prática pedagógica em classes multisseriadas, considerando o contexto em que se produziram as marcas das memórias. A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza metodologia da História Oral valendo-se de entrevistas semiestruturadas. Os referenciais teóricos fundamentam-se em Halbwachs (2006); Pesavento (2004), Chartier (2002), entre outros, auxiliando na construção de relações e significados acerca das memórias. Esta trajetória singulariza fragmentos da história da educação rural nesse município.

**Palavras-chave:** Memórias de Professores. Educação Rural. Práticas Pedagógicas Multisseriadas.

### Introdução

*“Ontem de noite - eu disse, eu não lembro o nome da minha escola, mas agora eu lembrei, é [...] Escola Municipal Mathilde de Albuquerque”* (THIESEN, 2010). As memórias da professora Élia Thiesen são representações de um “tempo social”, construído nas relações que se estabeleceram num determinado contexto histórico. As lembranças são construídas a partir do envolvimento individual, porém, tecidas nas relações que se concretizam entre os

---

<sup>1</sup> Este trabalho não pretende discutir trajetórias “*ara o campo ou no campo*” como tratam, por exemplo, Ribeiro (2008), portanto (zona, espaço, meio, área) é lugar de contexto em que as memórias e práticas emergiram e foram analisadas. Nesse sentido, o rural é entendido como espaço/lugar em que as memórias se materializam e desenvolvem. Sobre este assunto consultar Tedesco (2002) e Almeida (2007). A literatura recente sobre o tema mostra a emergência do conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “[...] *parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades*”. (Ribeiro, 2008). O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem.

\*Doutorando em Educação pela UNISINOS e Técnico em Educação na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha – Novo Hamburgo/RS. E-mail: [profedimar@gmail.com](mailto:profedimar@gmail.com)

sujeitos e seus “grupos sociais” (HALBWACHS, 2006). Esta escrita desvela memórias de uma trajetória docente, revisitada e rememorada, a partir da entrevista oral, cujo objetivo é reconstruir estruturas do ensino rural nesse município, por meio das memórias de “formação” e “práticas culturais” (CHARTIER, 2002).

As lembranças evocadas dizem da zona rural<sup>2</sup> de Novo Hamburgo, especificamente, do bairro rural chamado Lomba Grande. Configuram cenários, no sentido que trata Bosi (1994), a “imagem-lembrança” da memória pura evocada, ação inconsciente do sujeito. A entrevista inicia pelos últimos contatos telefônicos realizados entre entrevistador e entrevistada. As memórias da formação escolar antecipam as narrativas da trajetória docente estabelecendo vínculos com a realidade das classes multisseriadas. Ao falar da sua escola, as lembranças ascendem com um brilho nos olhos, e nos gestos e expressões ganham vida e voz. *“A minha escola ficava do outro lado do arroio, porque já pertencia à São Leopoldo, ficava defronte aquela Igreja católica que tem em Feitoria, aquela Igreja Medianeira”* (THIESEN, 2010).

A opção pela abordagem da “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, p.15).

A história *“[...] é comandada por uma intenção e por um princípio de verdade, que o passado que ela estabelece como objeto é uma realidade exterior ao discurso”* (CHARTIER, 2002, p. 15). Dessa forma, o que se reconstrói do passado pelo discurso histórico é uma possibilidade coerente de verdade, válida e explicativa, sobre os traços e indícios que suscitaram o seu conhecimento.

Ao historicizar trajetórias, nesta pesquisa, o percurso docente de uma professora rural em classes multisseriadas é uma oportunidade de repensar nossa própria subjetividade, nossas idiossincrasias e relação com a profissão docente. Refletir e analisar a história da educação, principalmente a história regional, representa um campo empírico rico e ainda pouco explorado. Algumas pesquisas educacionais parecem representar caráter “nebuloso” sobre o ensino no meio rural, considerando que priorizam determinados grupos e ignoram outros *“deixando à sombra grande zonas das práticas pedagógicas e dos atores sociais”* referindo-

se a ênfase nos estudos sobre o espaço urbano (NÓVOA, 2009, p.9). De fato, os estudos sobre a história da educação rural no Brasil constituem uma área de investigação que ainda se situa na "marginalidade" (ALMEIDA, 2009).

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. É na micro-história que se escrevem ações políticas, processos econômicos, tramas, vidas, que geralmente ultrapassam o espaço local ou circunscrições reduzidas.

Aqui se pretende problematizar uma face pouco explorada da história: a educação no meio rural no século XX partindo de fragmentos da memória de uma professora primária. A história é aqui entendida no sentido que trata Nora (1993, p.9) sendo a memória uma fonte para a história. Ao diferenciar a memória como história vivida e história como produção intelectual, afirma o mesmo autor que história e memória não são sinônimos, pois *“a memória é a vida carregada por um grupo em permanente evolução, aberta à dialética. A história é a reconstrução sempre problemática do passado; demanda análise e discurso crítico”* (NORA, 1993, p.9). Nesse sentido, as memórias representam atos de evocação do passado, atos que se reestruturam em imagens mentais a partir de arquivos, imagens, fotografias, entrevistas, pois o passado, enquanto tal, não volta (TEDESCO, 2002).

A história difere da memória, o conhecimento que se produz a partir dela é produzido e compartilhado coletivamente, pois trata-se de uma atividade social. Há então que se rememorar, há que se construir lugares, ou buscar os já constituídos para essa (re) construção” (MENEZES, 2004, p.8).

A proposta desta reflexão não é reconstruir a história de vida, muito menos a história das instituições escolares no espaço rural, mas registrar as marcas, como hoje, o protagonismo de uma professora<sup>3</sup> rural em classe multisseriada, sua formação e prática pedagógica são narrados, revisitados e representados pelas memórias que emergiram na entrevista. Neste sentido, optou-se pela entrevista semiestruturada utilizando-se da metodologia da história oral.

<sup>3</sup>A professora Élia Maria Thiesen, aqui identificada conforme Termo de Consentimento, é um dos sujeitos na pesquisa em desenvolvimento no Programa de Mestrado em Educação da Unisinos, na linha de pesquisa Educação, História e Política, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Luciane Sgarbi Grazziotin e co-orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Beatriz T. D. Fischer.

A opção pela metodologia da história oral visa aprofundar compreensão sobre aspectos do contexto que se desenvolve a pesquisa, principalmente culturais e estruturais de uma sociedade. Este método permite o registro da memória viva e os acontecimentos mais abrangentes e dinâmicos da história. As narrativas que emergem da história oral permitem compreender a relação que se estabelecem entre fenômenos culturais, políticos e sociais de cada sujeito e dele com seus pares. Em Thompson (1992) abordagem da História a partir de evidências orais permite ressaltar elementos que, de outro modo, por outro instrumento, seriam inacessíveis.

Aqui as entrevistas de história oral são tomadas como documento e servem para refletir e compreender o passado, ao lado de documentos escritos oficiais, imagens e outros tipos de registro. Além disso, faz parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, ao lado de memórias e autobiografias, cuja trajetória dos indivíduos pretende-se interpretar pelos acontecimentos, situações e modos de vida de seu grupo e na sociedade de modo geral.

Nesta pesquisa, entende-se como História o campo de produção do conhecimento que se nutre de teorias explicativas e de fontes que corroboram para a compreensão das diferentes ações humanas no tempo e no espaço. Este exercício de pensamento que possibilita a reflexão da realidade pela História é a possibilidade de “[...] validar, no presente, determinadas leituras da realidade passada, uma vez que o conhecimento histórico é uma operação intelectual que se esforça por produzir determinadas inteligibilidades do passado [...]” (STEPHANOU; BASTOS, 2009, p. 417).

Com relação aos fatos memorizados, Loriga (2009, p. 32) considera que para ser inquietante “a história deve buscar descobrir o passado que a memória carrega em si sem saber”. Para tal, é preciso deixar os grandes acontecimentos e voltar-se para a denominada micro-história. Nessa mesma perspectiva, cabe lembrar que o presente estudo situa-se numa linha metodológica inspirada nos fundamentos mais recentes da pesquisa histórica. Weiduschadt e Fischer (2009) asseguram que é pela escola dos Annales que a “*novelle historie*” adquire consistência num movimento de oposição à chamada história tradicional. Enquanto esta enfatiza a narrativa dos acontecimentos, destacando fatos históricos a partir dos grandes efeitos e dos grandes homens, aquela prioriza a análise das estruturas ou, no caso de algumas obras, tende a dar voz aos cidadãos comuns, analisando os fatos históricos sob outras perspectivas.

Levi, (2002) argumenta que 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. Dessa forma, o exercício de composição de memórias, pelas narrativas, permite ao sujeito dar outro sentido a sua própria vida e a relação que estabelece com a realidade que o cerca. São os processos conscientes e inconscientes que tramam memórias.

Esses processos manifestam, entre outros, “táticas” de poder, em que os sujeitos estão situados ao longo de suas carreiras profissionais (CERTAU, 1996). São as “lentes”, definidas pelo historiador, que entrecruzando memórias fará o desenho da história que se reconstrói, involuntariamente omitindo partes ou extrapolando fatos; contando fragmentos de um todo maior, considerando as informações e documentos construídos.

### Desvelando o contexto: marcas da trajetória na rural

A História é uma construção da experiência do passado, que tem se realizado em todas as épocas. [...] inventa o mundo, dentro de um horizonte de aproximações com a realidade. [...] O historiador é aquele que, a partir dos traços deixados pelo passado, vai em busca da descoberta do como aquilo teria acontecido, processo este que envolve urdidura, montagem, seleção, recorte, exclusão, ou seja, o historiador cria o passado [...] (PESAVENTO, 2004, p. 53-54)

No século XIX e início do século XX, época em que a população brasileira habitava principalmente a região rural, foi o período auge das escolas multisseriadas; que muito serviu para escolarizar, disciplinar e formar os “sujeitos bons”, mão de obra responsável pelo progresso.

A realidade das classes multisseriadas, desconhecida por muitas pessoas, revela-se uma prática atual em diferentes municípios do país. (FERRI, 1994). A modernidade e a tecnologia desenvolvida, principalmente, no último século melhoraram e qualificaram de modo geral a vida da humanidade. Porém, os efeitos deste progresso são percebidos de forma desigual no espaço rural.

A escolarização nos meios rurais, a partir dos anos 40, adquire a conotação de ser um instrumento capaz de colaborar na fixação das populações em seu ambiente original. A escola rural deveria ensinar conhecimentos básicos. Assim, se o aluno viesse para a cidade teria as habilidades mínimas necessárias para sobreviver em um novo ambiente. Porém, essa escola também deveria ter propósitos maiores, no sentido de desenvolver saberes de acordo com as necessidades da vida das

populações rurais. (...) Pode-se dizer que há uma omissão do Estado e as responsabilidades educacionais são transferidas ao professor. Ele é o agente que deveria lutar por melhorias nas regiões em que trabalhava, via de regra sozinho [sic] (ALMEIDA, 2009, p. 285-286).

A educação rural é vista como um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelo conhecimento científico endossado pelo meio urbano. Ou seja, é a cidade quem vai apresentar as diretrizes para formar o homem do campo, é de lá que virão os ensinamentos capazes de orientá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência etc. É a escolarização quem vai preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas, só assim poderá estar apto a participar e compreender as ideias de progresso e modernidade que emergem no país.

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

Neste contexto é que a trajetória da professora se desenvolveu na localidade de “São Jacó”, interior de Lomba Grande, no período de (1958-1983)<sup>4</sup>. Lomba Grande compreende uma área de 156,31 quilômetros quadrados de “belas paisagens”, o que corresponde a dois terços do território atual da área urbana de Novo Hamburgo<sup>5</sup>. Situa-se a leste, com o Rio dos Sinos, ao norte com os municípios de Campo Bom e Sapiranga, ao sul com o município de Gravataí e a leste com Taquara. Ainda faz limite sudeste com Sapucaia, oeste com São Leopoldo e nordeste com os bairros Canudos e Santo Afonso de Novo Hamburgo.

A origem do nome “Lomba Grande”, segundo informação de antigos moradores, está ligada ao seu relevo ondulado, com muitos morros, onde se realizavam carreira de cavalos.

<sup>4</sup>O recorte temporal se estabeleceu pela memória da trajetória desta professora. O que pode perceber-se também na consulta aos Arquivos de Decretos-Lei, na Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo. Cito: Decreto Sem Número de 9 de setembro de 1959 que nomeia professora Élia Maria Thiesen em estágio probatório e o Decreto Nº 81/83 de 26 de abril de 1983 que aposenta professora Municipal de Quadro. Em 1958, a professora trabalhou com Contrato de Trabalho emergencial.

<sup>5</sup>É um município da micro-região geográfica do “Vale dos Sinos” distando aproximadamente 50 quilômetros da capital Porto Alegre. O município teve sua estrutura comunal desenvolvida, principalmente no século XIX, com a chegada dos imigrantes alemães na região. O período áureo da educação no município ocorreu na década de 1970, cuja referência na indústria coureiro/calçadista projetou o lugar no contexto político e econômico (nacional/mundial) a partir da FENAC – Festa Nacional do Calçado sendo responsável pelo crescente progresso e êxodo populacional.

Schütz (2001) recorda que apenas na década de quarenta do século XX é que este espaço é incorporado ao território de Novo Hamburgo

Em 1940, foi anexada a Novo Hamburgo, através de acordo, para que Novo Hamburgo tivesse mais uma saída. Determinava a lei que um município para se emancipar precisava ter duas entradas e duas saídas. Era um dos critérios que regulavam o processo emancipacionista. Em 1969, Lomba Grande consistia no 3º Distrito de Novo Hamburgo. Através da lei número 78/1979, a localidade transformou-se em bairro. E a Lei Municipal de 1985 definiu seu perímetro urbano e rural. (SCHÜTZ, 2001, P.107)

Tambara; Cardoso (2010, p. 17) corroboram com esta pesquisa quando, ao se referir à valorização da memória observam que “o processo de profissionalização docente [...] tem-se caracterizado por uma clara identificação da compreensão dos efetivos mecanismos [...]” sob os quais este ocorreu. Dessa forma, os autores contribuem para compreensão dos sentidos e percursos que se desenvolveram nesse lugar, enfatizando-se a formação como prática cultural, argumentam que “guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso”.

Élia inicia a entrevista falando sobre as memórias da sua escola, com muito carinho recorda as paredes, o espaço, as professoras, uma a uma elas reacendem pela lembrança. Ela nasceu no dia dezanove de março de 1938, em São Leopoldo, na localidade de Feitoria Velha<sup>6</sup>, nas imediações que limitavam Feitoria à Lomba Grande. “Era do lado de cá daquele arroio, era a divisa de Lomba Grande e São Leopoldo, só que o pai tinha terra nos dois lados” (THIESEN, 2010).

Filha de Irma Paulina Daudt e Germano Reinaldo Schilindwein, recorda que viviam 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 “vocaçãõ” quando lembra “[...] com seis anos eu batia o pé dizendo que eu queria ser professora, falava só em alemão - quero ser professora. Alguém perguntava e eu já dizia - quero ser professora. [risos] mas não sabia como. [...]”. Na escola Mathilde de Albuquerque concluiu o 5º ano. Quando ela tinha treze anos, uma amiga resolveu trabalhar no Colégio São José, em São Leopoldo, o forte vínculo de amizade favoreceu para que ela convencesse o pai a autorizá-la para trabalhar na copa da instituição, para ficar próxima da amiga.

<sup>6</sup> Local onde os imigrantes alemães se fixaram, quando chegaram ao Rio Grande do Sul, no século XIX.

Não fui estudar, fui trabalhar no colégio, trabalho duro. [...] 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 (THIESEN, 2010).

Ela relata o desejo de estudar, de fazer o curso Normal, porém, com o alto custo que o estudo despenderia ao pai, isso não seria possível; trabalhar no Colégio faz com que ela se realize enquanto 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 decide seguir o caminho religioso, aos quinze anos, a família faz um esforço imenso para que ela estude.

Então, após, um ano trabalhando na copa, ela retoma os estudos, faz novamente o 5º ano, *“as irmãs pediram que eu repetisse por causa do exame terrível de admissão”*. (THIESEN, 2010), como preparatório para o exame. No terceiro ano no Colégio, frequentou o primeiro ano do Ginásio, com muitas matérias, uma rotina e rigorosidade que os colégios doutrinários ainda apresentam. No ano seguinte, porém, como as irmãs exigiram que ela fosse concluir os estudos no “Bom Conselho”, também instituição para “noviças”, 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 coisas, 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”*<sup>7</sup> (THIESEN, 2010).

O desejo de ser professora permaneceu com Élia e foi percorrido, mesmo em casa, enquanto auxiliava o pai na roça e na dedicação à catequese. A história da trajetória docente desta professora se entrecruza 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<sup>8</sup>, cunhada da professora Élia.

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,

<sup>7</sup> Quanto ao estudo preparatório para o exame de admissão e o 1º ano do Ginásio, Élia, ao desistir da vocação religiosa, não recebeu nenhum comprovante do Colégio São José. Isso era uma prática entre as instituições, como muitos jovens, sem recursos financeiros, ingressavam no mundo escolarizado pelo caminho religioso, era um critério, para receber diplomas e certificados, a efetivação dos votos.

<sup>8</sup> É uma das professoras que constituem o grupo de sujeitos da pesquisa mais ampla. A Escola Humberto de Campos, construída (inicialmente funcionava na própria residência dos Thiesen) em 1947/1948, pelo senhor Jacob Thiesen, recebeu este nome em homenagem ao escritor gaúcho, a partir da sugestão da mãe da professora Maria Gersy, a escritora Erna Hoher.

pelos “Jacobs”; as terras da localidade pertenciam, inicialmente, a Jacob Thiesen e Jacob Plentz.

Nesta escola, percebem-se os “quadros de memórias coletivas” que configuram um “Tempo Social” compartilhado nas trajetórias da professora Élia e Maria Gersy, no sentido que Halbwachs (2004, p. 36) trata os testemunhos e significados que os indivíduos atribuem aos episódios coletivos. Portanto, “[...] *as impressões que tivemos e que nos marcam estão circunscritas no âmbito das relações que mantivemos, dos grupos que integramos*”. Embora a professora Élia tenha vindo morar na “Linha São Jacó” apenas em 1957, a convivência com a professora “Gersy” acalanta esperança de um dia realizar o desejo de ser professora.

O início da docência para professora Élia, se relaciona não apenas com a trajetória da professora “Gersy”. O “Tempo Social” compartilhado profissionalmente entre (Élia, Gersy e Hélia) sugere as relações táticas que se concretizaram com auxílio do vereador local Mário Pereira. Quando ela chega à localidade, a escola está funcionando na Igreja, o sogro havia falecido e o esposo Victor estava morando na Feitoria, sob os cuidados de uma tia, somente em 1958 é que a escola retorna seu funcionamento nas terras da família Thiesen.

Em 1957, as aulas eram ministradas pela professora Hélia Gomes Pereira (casada Koetz), porém, morava na localidade de Santa Maria e andava muitas horas a cavalo para chegar à escola. Ela recorda “*eu tinha que abrir doze cancelas, eu já estava tão acostumada que nem descia do cavalo, abria e fechava - no lombo do cavalo*” (KOETZ, 2010)<sup>9</sup>. Quanto à formação pedagógica apropriada para o Magistério, recorda Élia (2010) “*Quem já tinha concluído com êxito o 5º ano já podia seguidamente, se tivesse dom pra aquilo, [...] continuar [ser professora]*”. Neste momento, entra em cena a figura política da localidade, o vereador Mário Pereira, (década de 1950), mesmo que as narrativas de Élia sejam marcadas pela intensa influência de uma “visão missionária” e “nacionalista”, característica do contexto histórico da época. O depoimento de Gesry (2010) expressa a similitude de memórias sobre a representação social de alguém muito importante para estas professoras. Mário Pereira é definido por elas como uma pessoa muito culta, que apreciava a leitura (tinha vários livros em sua biblioteca particular), “*naquela época tinha um vereador que lutava pelas coisas de Lomba Grande, [...] que igual não tem mais [...]*” (THIESENb, 2010).

Observa-se, pela análise das entrevistas, quais “estratégias” foram construídas para que as “táticas” da docência atendessem as necessidades reais que indicavam as peculiaridades culturais de cada localidade. Para que a professora Hélia Koetz conseguisse

<sup>9</sup> A professora Hélia Koetz também é um dos sujeitos que constitui a pesquisa mais ampla.

uma vaga na Santa Maria e a professora Élia na escola Humberto houve a mediação do vereador, como lembra: *“Eu conversei com o Victor e ele disse – então vamos lá falar com o Mário – naquele tempo não tinha caminho, a gente ia abrindo caminho, e nós seguimos reto abrindo mato até chegar”* (THIESEN, 2010). O próprio ambiente se transformava na mesma medida em que a trajetória desta professora se desenvolvia.

Conseguir um professor para atuar nas escolas rurais sempre foi uma dificuldade<sup>10</sup>, a administração municipal, a partir da intervenção desta personalidade política, ajustou a professora Hélia Koetz na Escola Municipal Rui Barbosa para que a Élia assumisse como professora na Escola Humberto de Campos. O ingresso na docência sempre foi colocado como um permanente desafio por ela. Aspecto que se destaca, considerando a perspectiva humanista e de conhecimento/aprendizagem que esta professora construiu para sua prática. As vivências e as marcas da memória sobre a escola, o ensinar e o aprender se converteram na constituição de uma identidade docente, molhada pelo saber da experiência. Como ela salienta, o 5º ano, naquelas circunstâncias, era suficiente para que ela conseguisse aprender os caminhos investigativos para a rotina, que aquela escola exigia.

[...] a minha preparação de aula sempre foi de muito tempo e era com velinha de palma sete - como a gente dizia - tinha o lampião também. [...] o que clareasse mais. Às vezes, botava os dois pra ver [...], se fazia de noite. [...] Era uma das coisas muito necessária, trabalhar com cinco turmas tinha que ter planejamento [ênfase] ainda mais se tem quatro horas, tem que ter mais quatro horas pra planejar, tirava, às vezes, o dia de chuva<sup>11</sup> para preparar adiantado (THIESEN, 2010).

A organização ampla e que contemplasse o maior número de atividades envolvendo todos os alunos das cinco séries era um dos propósitos que se ressaltavam no planejamento das aulas. A experiência vivenciada no Colégio São José possibilitou apropriação de saber, dentre eles a prática da catequese, que durante sua trajetória docente, também ficava sobre sua responsabilidade. O discurso narrado enfatiza detalhes sobre uma prática importante que revela sobre a organização administrativa do ensino, em Novo Hamburgo, os processos públicos de seleção de professores (os concursos públicos).

<sup>10</sup> Conforme Decreto sem número, localizado na Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, com data de 23 de julho de 1945, assinado pelo prefeito Alberto Severo e pelo secretário Parahim P. M. Lustosa assim registra: “considerando que esta Administração tem procurado insistentemente preencher todas as vagas do magistério existentes em escolas do município, espalhadas por todo seu interior, mormente tratando daquelas em lugares inascessíveis, afim de atender o grande numero de crianças moradoras em tais localidades; [...] considerando, ainda, [...] dificuldade em fixar, ali, um professor dadas as peculiaridades do meio; [...] não foi possível à esta Administração encontrar educadora diplomada para tal atribuição.

<sup>11</sup> Nos dias chuvosos os alunos não frequentavam aula. Muitos caminhavam 8 km até chegar à escola. A falta de estrutura (estradas/pontes) impedia que as crianças chegassem.

Depois, quando foi o concurso, eu me apavorei. [...] o Dr. Walter Merina, [...] esse que fez a prova comigo, nos entramos assim, mais ou menos umas 180 gurias, normalistas, [...] tinha pronta, 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 última prova era sexta-feira e tinha que escolher uma aula e apresentar pra eles (THIESEN, 2010)

O início na docência aconteceu em julho de 1958. Em março de 1959, a professora prestou Concurso Público para Prefeitura Municipal. Ele era realizado 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. “[...] precisava comprar um livro de pedagogia, que eu nunca tinha estudado. [...] Fiquei estudando em casa, o livro aquele de pedagogia eu comprei, mas era terrível [...] eu não cheguei a ler” (THIESEN, 2010). A professora recorda 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 responde-las calmamente, pensou que pudessem apagá-las do quadro. Ela lembra que para todas as provas (português, matemática, geografia e pedagogia) usou das memórias que tinha da escola (relacionando teoria e prática), bem como de como fazia quando era convidada a substituir as irmãs, no Colégio São José. “A pedagogia que era o pior, [...] eu tinha lido mais ou menos. 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 (THIESEN, 2010).

Quanto à aula prática do concurso recorda

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 que saber a aula toda de cor. [...] Lembro que tinha um livrinho e eu copieei a história, interpretação e daí parti para os exercícios. Como eles deixaram fazer vi que eu não tinha rodado (, THIESEN, 2010).

A professora classificou-se em 34º lugar, porém, para que a professora Hélia Koetz ficasse mais tempo perto de sua mãe – na época doente – e não tivesse que percorrer um caminho tão extenso, aconteceram “ajustes táticos” e ela começou em março, novamente trabalhando na Humberto.

## Considerações: até o momento...

Neste estudo é possível perceber o discurso de “vocação” para a docência e o peso do apostolado, da missão de amor e sacrifício que o magistério incorporava. Mais que uma vocação, a dimensão missionária revela o poder de uma época em que uma das únicas opções para o trabalho feminino, ou seja, a mulher ocupando um espaço na sociedade, era pela via da educação. Estudar o percurso de docentes permite transitar por diferentes espaços, vivências, sentimentos. Tais experiências, narradas desde a memória dos envolvidos, ajudam não só a constituir os sujeitos, como a escrever parte da história da educação regional. A partir do momento em que se evocam memórias singulares, é possível caracterizar parte de um contexto pessoal e coletivo, percebendo semelhanças e diferenças entre as narrativas que ali se desdobram.

A distribuição desigual das competências culturais (por exemplo, ler e escrever), dos bens culturais (os livros ou os quadros), das práticas culturais (das atitudes diante da vida àquelas diante da morte) tornou-se assim o objetivo central de múltiplas investigações, conduzidas de acordo com métodos quantitativos e visando, sem questioná-la, dar um conteúdo outro à hierarquização social (CHARTIER, 2002, p. 39).

Analisando as práticas de professoras primárias, observa-se que o catolicismo exerceu nas décadas que seguem a trajetória desta professora (1958/1983) imensa influência sobre a forma de pensar e agir, principalmente, dos docentes de áreas rurais. O “espírito vocacional” que as professoras “incorporavam”, pelo emaranhado discursivo, constituía-as como sujeito. Fischer (2005, p. 201), analisando a Revista do Ensino, amplia essa discussão sobre o sentido missionário do magistério, que projeta um lugar “ideal” a ser alcançado por todas as professoras, perante cumprimento de sua “missão”, pois, “[...] *teu reino não é deste mundo, mas de outro muito mais alto e, por isso mesmo, muito mais difícil e exigente*’ (mar/60, p. 35)”.

É uma singularidade de Élia e que se evidenciam nas marcas das memórias desta professora a responsabilidade com o magistério, com a relação teoria/prática, professor/alunos e com a profissão. Ao narrar e dizer sobre sua experiência, a alegria e sentido do “*dever cumprido*” se manifestam, em gestos, olhares e tom de voz. Aspecto que se manifesta pelo carinho com que evoca as memórias ao recompor o tempo de sua trajetória. A representação do professor rural, neste caso, uma professora de classe multisseriada cuja trajetória decorreu

na “isolada” Humberto de Campos, manifesta a “*grandeza*” que a responsabilidade de “bem alfabetizar, ensinar a ler e contar” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2000, p. 136) recaia sobre a profissão docente. Ensinar foi incorporado por esta professora como função, não apenas de desenvolver os conhecimentos acadêmicos que o currículo exigia, mas como possibilidade de desenvolvimento de aprendizagens, de contribuir para a construção de um mundo melhor.

## MEMORIES OF EDUCATION THE RURAL: a history of singular teacher Élia Maria Thiesen contribution you understand schooling in Novo Hamburgo (1958/1983)

### Abstract

This study aims at unfolding events around the trajectory of a teacher whose teaching rushed in rural Novo Hamburgo – RS, from 1958-1983. To examine and understand how the path intertwines teaching practices in multigrade classes, considering the context in which memories of produced brands. The research, qualitative in nature, uses oral history methodology drawing on semi-structured interviews. Theoretical frameworks are based on Halbwegs (2006); Pesavento (2004), Chartier (2002) among others, assisting in building relationships and meanings about the memories. This path uniqueness fragments of the history of rural education in the city.

**Keywords:** Memories of teachers. Rural education. Multigrade teaching done.

### Referências

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

\_\_\_\_\_. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

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

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

KOETZ, Hélia. **Entrevista oral sobre a trajetória docente em classes multisseriadas em Lomba Grande**. Novo Hamburgo, 10 de junho de 2010. Entrevista concedida a José Edimar de Souza.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004, 188p.

LORIGA, Sabina. A tarefa do historiador. REUILLARD, Patrícia Chittoni Ramos (Trad). In: GOMES, Ângela de Castro; SCHMIDT, Benito Bisso. (org.) *Memórias e narrativas (auto)biográficas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

LEVI, G. Usos da biografia. In: FERREIRA, M. e AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. R J, Fundação Getúlio Vargas, 2002.

LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. de F.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, Memória, História: Possibilidades, Leituras**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

NOVO HAMBURGO. **Decreto Sem Número**, de 9 de setembro de 1959. Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo.

NOVO HAMBURGO. **Decreto Nº 81/83, de 26 de abril de 1983**. Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo.

NOVO HAMBURGO. **Decreto Sem Número**, 23 de julho de 1945. Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo.

NÓVOA, Antônio. Introdução. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara. (org.) **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NORA, Pierre. **Entre memória e História: a problemática dos lugares**. São Paulo: Educ., nº. 10, 1993, pp.18-36. (Projeto História).

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O corpo e a alma do mundo. **A micro-história e a construção do passado**. História Unisinos. REVISTA. Vol.8, nº 10, jul/dez, 2004.

RIBEIRO, Marlene.; ANTONIO, Clésio Acilino. Estado e Educação: questões às políticas de educação do campo. In: *XXIII Simpósio Brasileiro - V Congresso Luso Brasileiro - I*

**Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007**, Porto Alegre/RS.

SCHÜTZ, Liene Martins. **Os bairros de Novo Hamburgo**. S/d, Novo Hamburgo, 2001.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara. (org.) **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TAMBARA, Elomar; CARDOSO, Sérgio. Associação Sul Rio-grandense de Professores: um intento de qualificação do professorado. In: **Anais da ANPED SUL**, Universidade Estadual de Londrina – PR, 2010.

TEDESCO, João Carlos (org.). **Usos de memórias: política, educação e identidade**. Passo Fundo: UPF, 2002, s/d.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História Oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1992.

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.

THIESENb, Maria Gercy Höher. **Entrevista oral sobre a trajetória docente em classes multisseriadas em Lomba Grande**. Novo Hamburgo, 23 de abril de 2010 e 13 de maio de 2010. 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; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz. (Org.) **Memórias Docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo: Oikos, Brasília: Líber Livro, 2009.

**Recebido em:** julho de 2011

**Aprovado em:** fevereiro de 2012