

MEMÓRIAS DA TRAJETÓRIA DOCENTE EM CLASSES MULTISSERIADAS: A PROFESSORA ÉLIA MARIA THIESEN (1958/1984)¹

MEMORIES OF TEACHING TRAJECTORY IN MULTIGRADE CLASSES: TEACHER ELIA MARIA THIESEN (1958/1984)¹

José Edimar de Souza²

RESUMO: Este estudo tem por objetivo desdobrar fatos em torno da trajetória de uma professora cuja docência ocorreu na zona rural de Novo Hamburgo - RS, entre 1958-1984. 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 semiestruturadas. Os referenciais teóricos fundamentam-se em Halbwachs, entre outros, que auxilia na construção de relações e significados acerca da memória coletiva. Esta trajetória singulariza, em certa medida, fragmentos da história da educação rural neste município.

PALAVRAS-CHAVE: Memórias de professores; educação rural; fazer pedagógico multisseriado.

ABSTRACT: This study aims at unfolding events around the trajectory of a teacher whose teaching rushed in rural Novo Hamburgo – RS, from 1958-1984. 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 Halbwachs, 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.

¹ Este artigo foi escrito a partir da dissertação de mestrado em educação - Trajetórias de professores de classes multisseriadas: memórias do Ensino Rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009) - no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UNISINOS, sob orientação da Professora Doutora Luciane S. Grazziontin e co-orientação da Professora Doutora Beatriz T. Daudt Fischer.

² Professor, Licenciado Plenamente em História – UNISINOS, Especialista em Gestão da Educação - UFRGS, Psicopedagogo Clínico e Institucional - FEEVALE e Mestre em Educação - UNISINOS. Doutorando em Educação na UNISINOS, bolsista CAPES/Proex. Assessor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo. Técnico em Educação na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha. E-mail profedimar@gmail.com

Introdução

Ontem de noite - eu disse -, eu não lembro o nome da minha escola, mas agora eu lembrei, é Mathilde de Albuquerque [...], Escola Municipal Mathilde de Albuquerque (Élia, 2010). Halbwachs (2004), em denso estudo sobre memória coletiva, enfatiza a memória como construção realizada pelos indivíduos num determinado grupo. Para o autor não existe uma memória estritamente individual, pois as lembranças são construídas a partir do envolvimento de cada sujeito, das relações que se estabelecem, pelas experiências, principalmente afetivo, no interior de um grupo. Esta escrita reflete memórias, revisitadas, rememoradas, a partir da entrevista oral, pela professora Élia, memórias sobre a sua trajetória como docente.

Estas lembranças, que dizem da zona rural 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. Ao iniciar sua narrativa - no momento da entrevista - a professora inicia a conversa pelo diálogo da última conversa telefônica - quando explicava os motivos e interesses da entrevista. Ao falar da sua escola, as lembranças ascendem com um brilho nos olhos, nos gestos e expressões as lembranças ganham vida e voz. *A minha escola ficava do outro lado do arroio, porque já pertencia a São Leopoldo, ficava defronte aquela Igreja católica que tem em Feitoria, aquela Igreja - Medianeira (ELIA, 2010).*

Ao historiar 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. Nóvoa define as pesquisas educacionais como “nebulosa” considerando que se priorizam determinados grupos e ignoram outros “deixando à sombra grande zonas das práticas pedagógicas e dos atores sociais”, (NÓVOA, 2009, p.9), referindo-se a ênfase nos estudos sobre o espaço urbano. Almeida (2009) complementa dizendo que os estudos sobre a história da educação rural no Brasil constituem uma área de investigação que ainda se situa na “marginalidade”.

Aqui se pretende problematizar uma face pouco explorada da história: a educação no meio rural no século XX partindo de fragmentos de memória, que compõem lembranças e esquecimentos de uma professora primária. A história é aqui entendida no sentido que trata Nora sendo a memória uma fonte para a história. Ao diferenciar a memória como histó-

ria 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” (NORÁ, 1993, p.11). Tedesco (2002) corrobora com a ideia de que são as memórias essencialmente 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.

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 professora³ rural em classe multisseriada, sua formação e fazer pedagógico é narrado, revisitado e rerepresentado pelas memórias que emergiram na entrevista. Neste sentido, optou-se pela entrevista semi-estruturada utilizando-se da metodologia da história oral.

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 reconstruir cenários, 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, 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 acontecimentos, situações e modos de vida de seu grupo e na sociedade

³ A professora Élia Maria Thiesen é um dos sujeitos na pesquisa em desenvolvimento no Programa de Mestrado em Educação da Unisinos, na linha de pesquisa Educação, História e Política.

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 E BASTOS, 2009, p. 417).

Com relação aos fatos rememorados, Loriga considera que, para ser inquietante “a história deve buscar descobrir o passado que a memória carrega em si sem saber” (2009, p. 32). Para tal, é preciso deixar os grandes acontecimentos e voltar-se para a denominada micro-história. Nesta 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.

Segundo Burke (p. 16), é entre os anos 70 e 80 do século XX que esta reação ao paradigma tradicional tornou-se mundial. A origem da nova história, entretanto, parece estar em Bloch e Febvre, depois em Braudel, fundadores da Annales, ou talvez ainda muito antes, já que, ainda conforme Burke, os teóricos Comte, Spencer e Marx eram extremamente interessados pela história, mas desprezavam os historiadores tradicionais. Sua atenção estava voltada para as estruturas, não aos acontecimentos (WEIDUSCHADT; FISCHER, 2009, p. 68-69).

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).

Dessa forma, o passado que estudamos é uma construção de nossas mentes. Essa construção é, em princípio, tão válida quanto à outra, quer possa ser apoiada pela lógica e por evidências, quer não (HOBBSAWN, 2000). Pesavento (2004) entende que ao escrever a História, ou construir um discurso sobre o passado, o historiador a faz como expectativa de resposta a perguntas e questões formuladas pelos homens em todos os tempos. Afinal, a História é sempre uma explicação sobre o mundo, reescrita ao longo das gerações que elaboram novas indagações e novos projetos para o presente e para o futuro, pelo que reinventam, é continuamente o passado.

A História é uma construção da experiência do passado, que tem se realizado em todas as épocas. [Ela] 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).

Para Pesavento (2004), o desafio posto da História Cultural é decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas discursivas, imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e ao mundo, sendo tarefa do historiador reconstruir pelas fontes e documentos as representações da vida elaboradas pelos homens do passado.

Ao compormos as memórias e narrar-se o sujeito dá outro sentido a sua própria vida e a relação que estabelece com o tempo, o grupo social e a realidade que o cerca. São, os processos conscientes e inconscientes que tramam memórias. No momento em que se esforça para lembrar sua experiência, as situações vividas, que necessariamente não importa o tempo em que se deram, se constroem como fontes de reflexão. Werle et al (2007) contribuem neste sentido quando argumentam que são as entrevistas atos de construção e de seleção de um certo conhecimento da realidade e de seu funcionamento e não apenas das relativas a um único espaço e período de vida dos depoentes.

Ao evocar memórias é possível perceber, na trama de relações de poder, em que os sujeitos estão situados ao longo de suas carreiras profissionais, interesses e motivações não absolutamente possíveis de tornarem-se públicos. São as “lentes”, definidas pelo historiador, que ao

costurar memórias fará o desenho da história que se reconstrói, involuntariamente omitindo partes, ou extrapolando fatos, ou mesmo contando fragmentos de um todo maior, considerando os dados e documentos construídos.

Desvelando o contexto: marcas da trajetória na rural

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.

Neste sentido, Ferri (1994) realiza denso estudo sobre a escolarização multisseriada no Brasil, bem como na formação destes professores. A realidade das classes multisseriadas, por muitos desconhecida, revela-se uma prática atual em diferentes municípios do país. 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 rural⁴.

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 (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

⁴ Nesta pesquisa são utilizadas as expressões populações rurais, populações camponesas, camponeses ou habitantes do meio rural quando houver referência às pessoas residentes e originais deste meio. Aqui, o rural é entendido como espaço/lugar em que as memórias se materializam e desenvolvem. Sobre este assunto consultar Almeida (2007).

adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência, etc. E a escolarização é 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 se desenvolveu a trajetória desta professora, na localidade de “São Jacó”, interior de Lomba Grande, no período de (1958-1984). 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 Hamburgo⁵. 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 em Novo Hamburgo⁶.

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. 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

⁵ É um município da microrregião geográfica do “Vale dos Sinos” distando aproximadamente 50 quilômetros da capital Porto Alegre. O município tem 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.

⁶ Até meados da década de 60, o crescimento urbano de Novo Hamburgo caracterizou-se principalmente em sentido horizontal. Os poucos prédios de no máximo quatro andares restringiam-se à área central. Grandes incentivadores deste crescimento horizontal foram os loteamentos surgidos sucessivamente ao redor do urbe. Como este entorno não era terreno arável, pois somente existia mato e macegas, a área urbana não invadiu nenhuma área rural. Mesmo assim, nos arredores da comuna jaziam os espoliados da eterna luta campo versus cidade. Expulsos dos campos de todo Estado pela mecanização agrícola iniciada nos anos 40, os ‘nascidos em outras comunas’ migravam para a região do sapateiro, numa verdadeira corrida ao Klondyke, e nos arrabaldes se fixavam (SELBACH, 1999, p. 46).

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 e Cardoso (2010, p. 17) corroboram com esta pesquisa quando, ao se referir a 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 o mesmo ocorreu”. Dessa forma, “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 Velha⁷, 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 (ÉLIA, 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. [...] lembro que eu tinha um cachorrinho branco [...]”. 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 [...] 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, 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

⁷ Local onde os imigrantes alemães se fixaram, quando chegaram no Rio Grande do Sul, no século XIX.

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, interrompido devido os poucos recursos financeiros que dispunha sua família. Era necessário trabalhar, a opção foi ficar o mais próximo da escola, no Colégio São José. O contato com alunos, escola, *artefatos da cultura*, faz 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 decide seguir o caminho religioso, aos quinze anos, a família faz um esforço imenso para arcar com as despesas.

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* (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 doutrinários 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*⁸.

O saber da experiência se dá na *relação* entre o conhecimento e a vida humana. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai responder ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao que nos acontece.

O saber da experiência é um saber que não pode separa-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade

⁸ 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.

ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética [um modo de conduzir-se] e uma estética [um estilo] (BONDÍA, 2002, p.27).

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 GersyHoherThiesen⁹, cunhada da professora Élia.

O conceito de prática (pratiques) utilizado por Michel de Certeau centrava seus estudos na reconstrução de um cotidiano de práticas em que os “usos”, a “apropriação” e a “utilização” do que os sujeitos se apropriavam se constituíam por um sistema de construção de “táticas”. Ou seja, reutilização, reconstrução de processos que, muitas vezes chegam aos grupos sociais pela “invenção da tradição” (BURKE, 2005, p. 39). A compreensão da prática nesse sentido preocupa-se em reconstruir como e de que maneira as pessoas deram sentido às suas experiências, suas vidas, seus mundos. É uma forma de dar sentido à prática docente que foi vivida pela experiência dos sujeitos com o lugar.

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.

Nesta escola, as trajetórias da professora Élia e Maria Gersy configuram marcas da “memória coletiva”, no sentido que Halbwachs trata os testemunhos e significados que os indivíduos atribuem aos episódios coletivos considerando que “[...] as impressões que tivemos e que nos marcam estão circunscritas no âmbito das relações que mantivemos, dos grupos que integramos” (2004, p. 36). Embora, a professora Élia tenha vindo morar na “Linha São Jacó” apenas em 1957, a convivência com a professora “Gersy” alimentava esperança de um dia consolidar o sonho do magistério.

Em 1957, as aulas eram ministradas pela professora Hélia Gomes Pereira (casada Koetz), porém, morava na localidade de Santa Maria e

⁹ 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 ErnaHoher.

andava muitas horas a cavalo para chegar na 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*¹⁰. Como recorda a professora Élia Thiesen, *Quem já tinha concluído com êxito o 5º ano, já podia seguidamente, se tivesse dom pra aquilo, podia continuar [ser professora]*. Neste momento, entra em cena a figura política da localidade, o vereador Mário Pereira, (década de 1950). Nas palavras das professoras (Élia, Gersy e Hélia) ele era uma pessoa muito culta, tinha vários livros em sua biblioteca particular e como recorda *“Gersy” naquela época tinha um vereador que lutava pelas coisas de Lomba Grande, [...] que igual não tem mais [...]* (Gersy, 2010).

As articulações políticas para que a professora Hélia Koetz conseguisse uma vaga na Santa Maria e a professora Élia na escola Humberto foram mediadas por Mario Pereira. *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 [à] casa dele* (Élia, 2010). O próprio ambiente se transformava na mesma medida em que a trajetória desta professora se estabelecia.

Conseguir um professor para atuar nas escolas rurais sempre foi uma dificuldade¹¹, a administração municipal, a partir da intervenção do vereador Mário Pereira, ajustou a professora HéliaKoetz, 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 manifesta, o 5º ano, naquelas circunstâncias, era suficiente para que ela conseguisse aprender os caminhos investigativos para a rotina, que aquela escola exigia.

¹⁰ A professora HéliaKoetz também é um dos sujeitos que constitui a pesquisa mais ampla.

¹¹ 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 inaccessíveis, 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 ésta esta Administração encontrar educadora diplomada para tal atribuição. [...]” (DOCUMENTO01).

[...] 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 [...] [usava] o que clareasse mais. Às vezes, botava os dois pra ver [melhor] se fazia de noite. [preparar bem as minhas aulas] Era uma das coisas muito necessárias, 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 chuva¹² para prepara adiantado (ÉLIA, 2010).

Outro aspecto que colaborou para sua imersão no magistério foi o contato com a catequese e principalmente, o convívio com outras jovens no Colégio São José.

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 [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, 2010).

O início na docência aconteceu em julho de 1958. Em março do mesmo ano, a professora prestou Concurso Público para Prefeitura Municipal. O concurso 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.* 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 reponde-las calmamente, pensou que pudessem apagá-las do quadro.

¹² Nos dias chuvosos, os alunos não frequentavam aula. Muitos caminhavam 8 km até chegar na escola. A falta de estrutura (estradas/pontes) impedia que as crianças chegassem.

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 (ÉLIA, 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 eu fazer vi que eu não tinha rodado (ÉLIA, 2010).

A professora classificou-se em 34º lugar, porém, para que a professora Héliakoetz ficasse mais tempo perto de sua mãe – na época doente – e não tivesse que percorrer um percurso tão extenso, a lotação na Humberto favoreceu a ambas as professoras.

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.

Em Fischer (2005) analisando as práticas de professoras primárias, observa que o catolicismo exerceu nas décadas que seguem a trajetória desta professora (1958/1984) imensa influência sobre a forma de pensar e agir, principalmente, dos docentes de áreas rurais. Nesta lógica, analisando a Revista do Ensino, a autora ainda argumenta sobre o “[...] espírito vocacional” que os professores “incorporavam” pelo emaranhado discursivo que os constituía também como sujeito, “[...] 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)” (FISCHER, 2005, p. 2001).

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” (FILHO apud LOPES; FILHO; VEIGA, 2000, p. 136) recaía 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.

Referências

ALMEIDA, D. B. *Memórias da Rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960)*. 2007. 272p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* (Jan/Fev/Mar/Abr –2002, Nº 19).

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

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

FERRI, C. *Classes Multisseriadas: que espaço escolar é esse?* 1994. 161p.

DOCUMENTO 01: *Decreto sem número*, Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, 23 de julho de 1945.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1994.

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

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

HALBWACHS, M. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 2004;

HOBBSAWM, E. *Sobre História*. trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Campanhia das Letras, 1998.

LORIGA, S. A tarefa do historiador. REUILLARD, P. C. R. (Trad). In: GOMES, A. de C.; SCHMIDT, B. B. (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, M. C. (Org.). *Educação, Memória, História: Possibilidades, Leituras*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

NÓVOA, A. Introdução. In: STEPHANOU, M., BASTOS, M. H. C. (org.) *História e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NORA, P. *Entre memória e História: a problemática dos lugares*. São Paulo: Educ, nº. 10, 1993. (Projeto História).

PESAVENTO, S. J. *História e História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004;

SELBACH, J. F. *Novo Hamburgo 1927-1997: os espaços de sociabilidade na gangorra da modernidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Arquitetura. Porto Alegre, RS, 1999.

SCHÜTZ, L. M. *Os bairros de Novo Hamburgo*. S/d, Novo Hamburgo, 2001;

STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. (Org.) *História e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TAMBARA, E.; CARDOSO, S. Associação Sul Riograndense de Professores: um intento de qualificação do professorado. In: *Anais da ANPED SUL*, Universidade Estadual de Londrina – PR, 2010.

TEDESCO, J. C. (org.). *Usos de memórias: política, educação e identidade*. Passo Fundo: UPF, 2002.

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

THIESEN, M. G. H. *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 à José Edimar de Souza.

WEIDUSCHADT, P.; FISCHER, B. T. D. História oral & memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FERREIRA, M. O. V.; FISCHER, B. T. D.; PERES, L. M. V. (Org.) *Memórias Docentes: abordagens teórico – metodológicas e experiências de investigação*. São Leopoldo: Oikos, Brasília: Líber Livro, 2009.

WERLE, F. O. C. et al. Escola Normal Rural La Sallena Voz dos Ex-Alunos: sentidos e apropriações. In: WERLE, F. O. C. (org.). *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.

Data de recebimento: 26.07.2011

Data de aceite: 17.04.2012