



DOCÊNCIA E A TRADIÇÃO DE FAMÍLIA: HISTÓRIA DE PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS - NOVO HAMBURGO/RS (1940-2009)

SOUZA, José Edimar de¹

Resumo:

Este estudo trata da história do ensino rural no período de 1940 a 2009, a partir da memória de dez professores que atuaram em classes multisseriadas na rede pública municipal, na região de Lomba Grande, município de Novo Hamburgo/RS. Memórias são analisadas sob a perspectiva do "tempo social", envolvendo recordações coletivas desse grupo de sujeitos: quando a memória permite compreender o processo de constituição e opção pelo Magistério. A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza a metodologia da História Oral, valendo-se de entrevistas semi-estruturadas, além da análise documental. Sob o referencial da História Cultural, a análise enfatiza a dimensão das memórias na constituição docente em classes multisseriadas e sua relação com a representação docente enquanto prática cultural, no entrecruzamento de elementos legados culturalmente por um vínculo familiar e a influência da concepção "vocacional" de uma época. Apesar da tradição docente, evidenciou-se no conjunto de análise a representação do magistério como um "sacerdócio".

Palavras-chave: Profissão docente. História de professores. Classes Multisseriadas. Representação docente.

Introdução

Esta investigação reúne um conjunto de memórias sobre a construção de um lugar de prática, no contexto rural do município gaúcho de Novo Hamburgo², em especial do bairro rural Lomba Grande³. As narrativas, doravante analisadas possibilitaram elaboração da estrutura de um tempo social comum de experiência profissional, considerando o entrecruzamento de lembranças da prática em classes multisseriadas, como representação docente legada pela tradição, bem como influenciada pelo apostolado da "vocação".

As configurações sociais que representam os sujeitos desta pesquisa, oito professoras e dois professores, cujas práticas docentes se desenvolveram em classes multisseriadas, no período de (1940 a 2009) permitiram compreender um

¹ Graduado em História. Mestre e Doutorando em Educação – UNISINOS, bolsista CAPES/PROEX, e-mail: profedimar@gmail

² 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. Localiza-se na micro-região geográfica do Vale dos Sinos distando aproximadamente 50 quilômetros da capital Porto Alegre.

³ Como especificidade desse lugar em 1985 o Plano Diretor Municipal definiu um perímetro urbano para Lomba Grande de 3,5 km², e uma área rural de 148,3 km² (SCHÜTZ, 2001).



pouco como a tradição docente familiar e a influência da vocação entrecruzaram a opção docente, bem como se tramaram ao contexto local. Ao remexer nas memórias desses professores as histórias desses lugares se corporificam, recriaram cenários e telas como se o tempo parasse e fosse possível viver de novo o acontecimento vivido.

2. Revisão de Literatura

O século XX 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 a 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 (GHIRARDELLI JUNIOR, 2009).

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.



Quanto às classes multisseriadas⁴ que também existam em espaços urbanos, o "interior" parece ter se configurado como lugar privilegiado dessa prática. O argumento da adversidade às condições físicas espaciais e o reduzido número de alunos das comunidades rurais colaboram para a continuidade desse tipo de escola.

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.

Em Lomba Grande a histórias da educação se relaciona à sensibilidade da comunidade e principalmente, às famílias de imigrantes alemães, que cediam compartimentos em suas residências para que fossem ministradas Aulas. O professor, em alguns casos também era oriundo da sua comunidade, que apesar da instrução mínima, na ausência de um mestre graduado (professor diplomado, dadas 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, 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 de abril de 1945 e tinha a denominação de Instrução Pública. Embora a emancipação política tenha acontecido em cinco de abril de 1927,

⁴ O Censo Escolar de 2006 indica a existência de 7, 4 milhões de matrículas nas escolas do campo em uma rede de 92.172 estabelecimentos para educação básica. A educação rural no Brasil está assim representada: 83% das escolas são multisseriadas; 49% dos alunos de 1ª a 4ª séries estão defasados (INEP, 2007).



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. 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 regimentadas.

Em 1960, é criado o SEDEP (Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário) nesta época, muitas escolas públicas são construídas, também sob influência das chamadas *brizoletas*. Nesse sentido, foram construídas 21 escolas em Novo Hamburgo, sendo que destas, cinco se localizavam em Lomba Grande. Em 1966, este serviço é substituído pela Divisão de Municipalização do Ensino Primário (DIMEP), permanecendo com a mesma intenção de articulação entre governo municipal e estadual, conforme Lei Municipal Nº 15/66.

Almeida (2001) argumenta que nesse contexto de transformações da década de 1960 houve a expulsão de mão-de-obra do campo, ocasionando uma aceleração do fluxo migratório campo-cidade, como desagregação das pequenas propriedades em detrimento à industrialização e urbanização.

O intenso movimento migratório que produziu o processo de urbanização no Brasil na década de 1970 e a grande oferta de mão-de-obra, principalmente, para as indústrias, no caso de Novo Hamburgo, a coureiro-calçadista, redimensionou o espaço de aprendizagem no espaço rural.

Em 1980, a Prefeitura reorganizou sua estrutura, através da Lei Número 87, formou a Secretaria de Educação e Cultura. No início dos anos 1990, a Secretaria de Educação e Cultura passou a assumir o Desporto. Atualmente denomina-se Secretaria Municipal de Educação e Desporto (NOVO HAMBURGO, 2008).

A Rede Municipal de Ensino, em 19 de dezembro de 2005 passou a ser Sistema Municipal de Ensino pela Lei Municipal Nº. 1.353. É a maior da região do Vale do Rio dos Sinos, contando, segundo Censo Escolar 2006, com 56 escolas do Ensino Fundamental e 17 de Educação Infantil, em 2006 atenderam a 25.940 alunos. Observa-se que em 2007 a rede municipal era constituída de 19 escolas de Educação Infantil totalizando 76 escolas em 2009 (NOVO HAMBURGO, 2008).



3. Metodologia e/ou Material e Métodos

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, p. 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 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).

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, p.15).

Utilizou-se a entrevista “semi-estruturada” a partir de um roteiro com dez questões sobre a trajetória em classes multisseriadas (TRIVIÑOS; NETO; GIL 2004). Por uma questão metodológica os sujeitos desta investigação são aqui identificados 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.

Entende-se por práticas os “usos ou representações” construídas culturalmente por cada grupo social (CHARTIER, 2002a). O modo como os professores



desenvolveram e fizeram opção de suas práticas sociais figuraram como “[...] modos de viver, trabalhar, morar [...] Assim, a cultura é sempre tomada como expressão de todas as dimensões da vida, incluindo valores, sentimentos, emoções, hábitos [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 272), destaca-se, no campo de análise, portanto, o aspecto da constituição da docência para este grupo de sujeitos.

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

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.

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, 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.

Optou-se em destacar das análises o aspecto da formação, do processo de constituir-se professor de classes multisseriadas no espaço rural. As narrativas orais, imagens e documentos metodologicamente analisadas baseando-se em Corsetti (2006) a partir de leituras, quadros, pelos quais emergiram os conceitos-chaves na construção do 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 iconográficos). 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.

4. Resultados e Discussões

Dentre os aspectos que permearam a problematização dessa investigação, bem como a preparação das questões para a realização das entrevistas, construiu-se a hipótese de que nas Escolas Isoladas, na localidade de Lomba Grande a opção pelo magistério estivesse associada à tradição de família; considerando a história de continuidade que a família "Scherer", representada pela professora Márcia, seu pai professor Sérgio e sua avó a professora Maria Hilda⁵ na localidade do Morro dos Bois, como um "bem cultural" que necessariamente seria legado como herança para algum membro dessa família.

No entanto, observa-se que além dos sujeitos apresentarem um vínculo histórico familiar de legado cultural docente, - o que se observa também, na família "Plentz", Lúcia, Paulo e Eloísa; na família Thiesen, entre Élia e Gersy, bem como, de Hélia e sua tia Ercília, que também foi professora em Lomba Grande – ocorreu um entrecruzamento de fatores que caracterizaram essa escolha profissional. O conjunto de memórias indicou a relação entre a herança cultural familiar e a influência que a forma de pensamento de uma época produziu nesses sujeitos, que se utilizaram do argumento da vocação como justificativa para a formação e o exercício docente.

Os professores entrevistados organizaram seus relatos a partir do momento da escolarização, bem como, definiram, também, o valor familiar para a escolha profissional, seja pelo vínculo docente familiar, ou pelo grau de importância que o estudo indicava para seus pais no seu tempo social de aluno. Portanto, as trajetórias se reconstruíram nas referências escolares, nas situações de aprendizagens, nos saberes cotidiano e nos modos de fazer e expressar de cada um.

Ao narrar suas trajetórias, os professores revisitaram outro tempo e refletiram o aspecto da condição do espaço rural, as dificuldades físicas e adversidades apresentadas para a escolarização. Esses professores foram, também, alunos de "mestre-único", como rememora professora Élia, quando afirma "[...] era uma

⁵ A professora Maria Hilda faleceu em 2007, foi à fundadora da EMEF Tiradentes em 1933. Até hoje a escola permanece sob a docência de um descendente da família Scherer.



professora pra todas as séries”. Esse aspecto recorrente nas entrevistas caracterizou um modo comum de apropriação, de escolarização entre os participantes da pesquisa.

A professora Lúcia recordou que nesse tipo de escola não havia um prédio próprio, e que o registro da passagem dos alunos se evidenciava pelas memórias, pela aprendizagem e a apropriação da leitura e da escrita. Em algumas localidades de Lomba Grande, as Aulas de mestre-único funcionavam em salas domiciliares, que eram alugadas ou cedidas. Ela complementa afirmando que “[...] *naquela época não era nada organizado, sabe. Não se recebia boletim. A gente recebia um livro da professora [...]*”. Observa-se no relato, que mesmo sem uma estrutura organizada e adequada para o funcionamento da Aula, ter a possibilidade de frequentá-lo representava a possibilidade de um *status* social perante a comunidade.

Durante as entrevistas, as narrativas evocaram a valoração de sentido e importância atribuída por esses sujeitos, principalmente, a formação primária. Nesse sentido, Telga recorda, “[...] *como eu disse, nossa 5ª série foi muito boa [...]*”. Segundo ela, a conclusão da 5ª série, ‘1á’, era suficiente para quem desejasse ser professor no interior da área rural. Com relação à dedicação aos estudos, o dever da aprendizagem vinha antes do direito de ter Escola. Conta a professora, que as dificuldades financeiras impediram que ela continuasse estudando formalmente, porém, toda à noite, tinha o hábito de reler os livros que havia recebido no seu último ano escolar.

Nessa pesquisa, ao lembrarem sobre o seu tempo como alunos, à formação primária, evidenciou-se a tradição como legado familiar, e a escolarização, que se processou entre pai e filho.

A “tradição”, como aprendizado de uma profissão, se entrelaça e caracteriza a educação como “patrimônio”, palavra que deriva de “pater”, cuja herança é transmitida, na sua forma mais tradicional, de pai para filho. A herança seria algo a ser deixado ou transmitido para as futuras gerações. Ainda, a herança significa a passagem de um *status* social e de patrimônio entre membros de um grupo (CANANI, 2005).

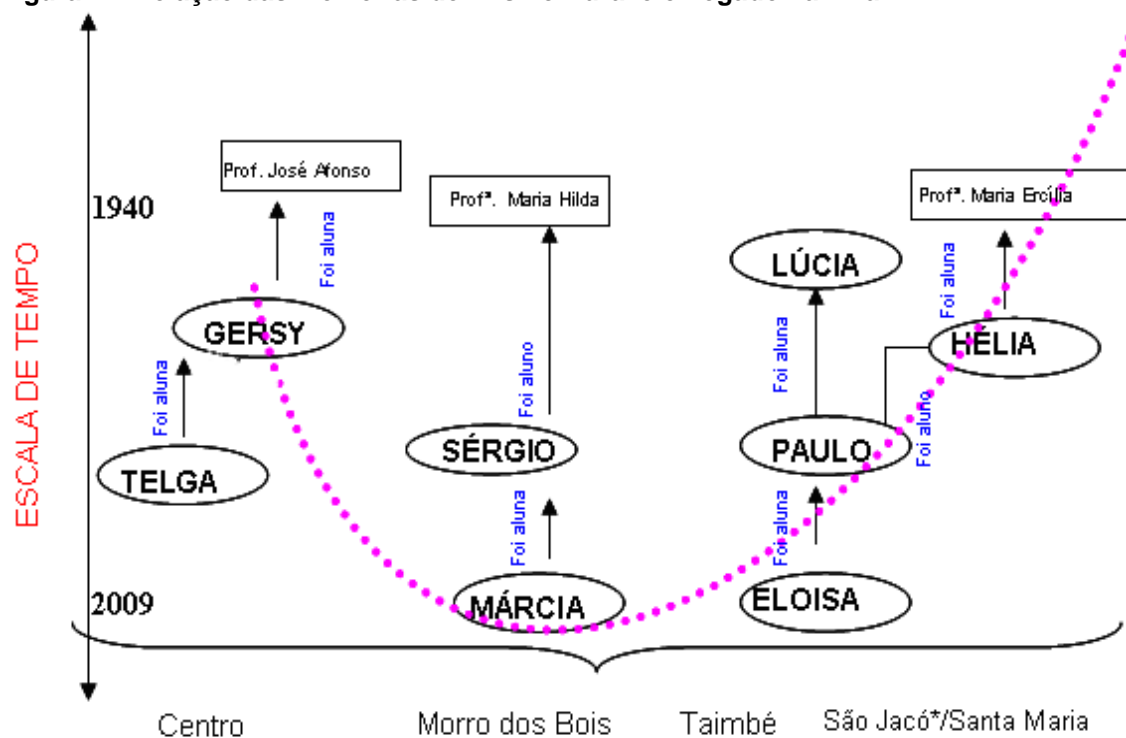
O relato do professor Sérgio destaca como a escolha profissional aconteceu na sua família, quando rememora, “*a Márcia foi influenciada por mim, e eu, influenciado pela minha mãe*”. Portanto, as memórias permitiram compreender que para os



professores dessa pesquisa, as características, as atribuições e o valor da profissão, se construíram a partir dos indícios presentes, do seu tempo de infância, como filho de professor, e também, como aluno destes; o que se observa na figura 3.

O organograma abaixo, elaborado para estabelecer essa relação familiar, evidencia na figura 1, o sentido atribuído ao magistério, como "bem cultural", cujas práticas sociais se traduziram em "legados" pela tradição docente do pai, e/ou de algum membro da família, vinculado à educação. Os retângulos indicam a relação familiar dos sujeitos já falecidos, cuja metodologia da História Oral, não fora possível aplicar diretamente. Observa-se ainda, que o grupo selecionado pelo corte pontilhado, indica a relação da tradição docente entre pai e filho.

Figura 1 – Relação das memórias de Ensino Rural e o Legado Familiar



* Na época São João do Deserto

LOMBA GRANDE

Fonte: Elaborada pelo autor, 2011.

Nesse conjunto apenas a professora Telga não registra vínculo familiar, mas representa a especificidade de ter sido aluna da professora Gersy. Portanto, ressalta-se na figura 1 a reconstrução da relação familiar presente nos primeiros tempos de escolarização desses sujeitos. A professora Gersy foi aluna do professor José Afonso, que também era seu pai.



O mesmo aspecto se observa com a professora Márcia que foi aluna do professor Sérgio que também é seu pai. O professor Sérgio foi aluno da professora Maria Hilda, que também era sua mãe. Essa relação ainda aconteceu entre a professora Eloísa e seu pai professor Paulo.

Ainda no contexto familiar observa-se que no último ano de escolarização o professor Paulo foi aluno de sua irmã, a professora Lúcia.

Nesse conjunto apenas a professora Telga não registra vínculo familiar, mas representa a especificidade de ter sido aluna da professora Gersy. Portanto, ressalta-se na figura 1, a reconstrução da relação familiar presente nos primeiros tempos de escolarização desses sujeitos. A professora Gersy foi aluna do professor José Afonso, que também, era seu pai.

O mesmo aspecto se observa com a professora Márcia, que foi aluna do professor Sérgio, também seu pai. O professor Sérgio foi aluno da professora Maria Hilda, que por sua vez, era sua mãe. Essa relação ainda aconteceu entre a professora Eloísa e seu pai, professor Paulo.

Ainda, no contexto familiar, observa-se que no último ano de escolarização o professor Paulo foi aluno de sua irmã, a professora Lúcia. Além da relação entre irmãos, a professora Hélia recordou que foi aluna de sua tia, a professora Ercília.

A análise do organograma, da figura 1, permite afirmar, como ressalta Nóvoa (2009), que a opção pela docência constituiu o "corpo profissional" pelas imagens e representações de seus "mestres". Dessa maneira, a experiência do tempo de aluno e a referência familiar com a docência, influenciaram na elaboração de uma maneira inventada para o exercício da profissão. Os relatos das entrevistas possibilitam compreender que ao apropriar-se das atribuições dessa profissão, os sujeitos recorreram as suas lembranças como forma de validar, no início das suas trajetórias, uma prática pedagógica adequada à particularidade das classes multisseriadas.

A professora Hélia destacou que sentia dificuldade em *"[...] ter o filho como aluno, porque o aluno filho tem que ser número um sempre, porque os colegas cobram muito"*. As exigências do pai/mãe professor deveriam ser redobradas, afinal, a figura do mestre representava um saber absoluto sobre as "coisas", característica de uma época na qual, as práticas docentes revelavam o conhecimento sobre o mundo, bem como, havia a crença no mito, 'a inteligência definia-se pela relação



genética dos sujeitos’. Fato que se estendia, também, aos seus filhos, que à sombra dos seus pais, eram apontados pela comunidade como inteligentes.

Nesse sentido, a professora Márcia afirmou que “[...] *filho de professor não podia rodar, tinha uma cobrança e isso é cobrado [ênfase] até hoje pela minha irmã, o filho dela tem que ser o primeiro da classe*”. As dificuldades eram reprimidas em detrimento da responsabilidade que representava ser o “filho do professor”.

A professora Eloísa lembrou que, algumas vezes, acompanhava o pai durante as suas aulas na EMEF Bento Gonçalves e rememora a prática de alunos ouvintes no contexto rural.

Como não havia pré-escola nas escolas multisseriadas, a modalidade de “aluno ouvinte” era uma possibilidade para as crianças que ainda não podiam ingressar na 1ª série, sobre essa prática Eloísa recorda:

“[...] sempre chegava no final do ano, aquela Kombi de supervisoras [...] da SMED e aplicavam as provinhas de leituras. E eu me lembro muito bem que uma delas se referiu a mim perguntando - quem é esta menina. O meu pai disse - ela só está aqui como ouvinte, ela é minha filha. Ela [supervisora] perguntou se eu já estava alfabetizada e meu pai disse: - não, não sei. Ele não deu muita ênfase a isto. E perguntou [supervisora da SEMEC] se poderia aplicar a prova de leitura comigo. Ele nem sabia que eu já estava lendo”.

O professor Paulo autorizava que ela ficasse na escola durante suas aulas, e sem que percebesse, a convivência com as mais diferentes formas de aprendizagens, com a cultura escolar; Eloísa se alfabetizou.

A professora Márcia lembra que quando nasceu (1958), “[...] *já morava dentro da escola*” e sempre esteve em contato com livros e materiais escolares que eram utilizados pelo pai na preparação de suas aulas. A história da instituição escolar confunde-se com a trajetória de vida e da profissão. Na década de 1930, sua avó, professora Hilda, fundou a escola Tiradentes, que até a década de 1970 funcionou numa sala da residência da família Scherer. Em 1960, o professor Sérgio, seu pai, assumiu a direção e a docência da escola, dessa forma, Márcia sempre esteve em contato com o mundo escolarizado.

Embora as memórias evidenciem o legado de uma prática herdada pelo vínculo familiar e pelas recordações dos primeiros tempos de escola, os sujeitos dessa pesquisa expressaram lembranças que entrecruzaram tradição e vocação, o que pode ser percebido nas lembranças de Hélia, “[...] *sempre, desde criança eu*



quis ser professora. E tenho primas, por parte da minha mãe, essa Conceição, minha tia, que era professora, isso foi assim, um pouco hereditário". E quanto à vocação, nas lembranças de Márcia, afirma *"acho que eu nasci com aquele dom eu vou ser professora"*. Evidenciou a característica "virtuosa" de ser professora e que exigia um determinado tipo de conduta moral e ética, um comportamento exemplar, perante a sociedade.

A composição da docência, para esses sujeitos, desenvolveu-se a partir da "inscrição nas práticas específicas" que foram produzidas e apropriadas pela tradição cultural do seu grupo social, bem como, pela vocação moral que se expressava através de uma tradição religiosa nessa comunidade (BURKE, 2005).

As narrativas expressaram que havia uma *"sagrada missão ao magistério"* e que essa sublime missão tinha nos seus professores a responsabilidade, não só pelo preparo de futuros cidadãos para a pátria, mas também de futuros herdeiros para o céu. A lógica do magistério, como sacerdócio/missão, perpassou a formação profissional desses sujeitos. Viver de forma 'digna', respeitando a pátria, atribuiu ao professor uma imagem ordeira e leal, cuja obra não era deste mundo. Professor, não há como recompensá-lo, sua missão era considerada "transcendental" (FISCHER, 2005).

5. Considerações finais

A produção de recorrências de lembranças permitiu que houvesse entrecruzamento de memórias quanto: à época cuja experiência profissional foi compartilhada; sobre o vínculo familiar, bem como, de um legado cultural construído e suas relações com os primeiros tempos de escola, como aluno de mestre-único e como professores de escolas multisseriadas na região rural.

A reconstrução desses "primeiros tempos" de escola rural possibilitou concluir que os questionamentos iniciais, principalmente de que a história com a docência estivesse vinculada a ideia de tradição de família, esteve entrecruzada à representação da docência como um "apostolado missionário". As trajetórias docentes também se caracterizaram pela relação entre o contexto local e a história da instituição de ensino, prevalecendo à compreensão, pelos professores entrevistados, do magistério como vocação.



Em síntese, pretendeu-se indicar que o modo como os indivíduos se apropriaram do saber prático relaciona-se ao valor missionário e a tradição. A evidência vocacional na escolha da profissão representou um conjunto de elementos que contribuíram para perpetuar e construir a imagem docente.

Embora algumas narrativas entrecruzem (tradição e vocação), percebe-se que ao construírem sua prática, utilizaram-se do legado cultural aprendido e inventado na cultura rural como uma forma de ser professor nesse contexto. Além disso, a forte influência cívica, da escola como braço do Estado no processo de construção de um ideia de nação, bem como da Igreja, a partir das aulas de Catequese e do Ensino Religioso revela o peso do apostolado docente que recaia sobre as atribuições do professor.

A pesquisa indica que nos primeiros tempos de escola, a experiência como aluno do curso primário, realizado em classes multisseriada contribuiu no momento em que os professores se apropriaram de um jeito de ensinar, pois se utilizaram das memórias da representação docente desse tempo de aluno na composição da sua carreira docente.

As memórias identificaram que a construção do saber técnico (formalizado) se mesclou às práticas construídas (informalmente, na escola, na catequese, etc.). A experiência informal demonstrou que os professores foram se construindo, estudando, inventando jeitos, truques, observando a forma de trabalhar, reproduzindo expressões e práticas.

Referências

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais**: histórias de professores. 2001. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- 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.
- 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.
- CANANI, Aline S. K. B. Herança, sacralidade e poder: sobre as diferentes categorias do patrimônio histórico e cultural no Brasil. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 163-175, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a09v1123.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2011.
- CORSETTI, Berenice. A Análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. UNISINOS, **Revista**. Vol. 1, n. 1: p. 32-46, 2006.
- CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia**. A história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 2002a.
- 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.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília, DF, 2007.
- NOVO HAMBURGO. **Lei Municipal nº 1.788, de 17 de março de 2008**. Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo – RS. Novo Hamburgo, 2008.
- NÓVOA, Antônio. Introdução. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 3, p. 3-14, 2009.
- OLIVEIRA, Leda Maria Leal de. Memórias e experiências: desafios da investigação histórica. In: FENELON, Déa Ribeiro et al. **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho D'água, p. 263- 281, 2004.
- PESAVENTO, Sandra Jathay. **História & História Cultural**. 2ª 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, Liene Maria Martins. **Novo Hamburgo, sua história, sua gente**. S/d, Novo Hamburgo, 2001.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: historia oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; NETO, Vicente Molina; GIL, Juana Maira Sancho [et al.] **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas – 2ª ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, Sulina, 2004.