

Formação e prática no contexto do Estado Novo Brasileiro (1937-1945): memórias da professora Maria Gersy Höher Thiesen em Novo Hamburgo/RS

José Edimar de Souza¹
Beatriz Terezinha Daudt Fischer²

Resumo

O estudo desdobra fatos e reflexões em torno da trajetória docente de uma professora primária cujo trabalho se desenvolveu no meio rural de Novo Hamburgo (RS), Brasil. Mais especificamente, analisa partes da docência no contexto do Estado Novo Brasileiro (1937-1945). Busca-se entender como as memórias de formação e de práticas possibilitaram conhecer e recompor possíveis cenários do ensino rural em classes multisseriadas, mesmo identificando marcas das políticas educacionais daquela época. A pesquisa é de natureza qualitativa com metodologia de história oral e entrevistas com questões semiestruturadas, as quais são analisadas sob a perspectiva da História Cultural. Fragmentos de memória advindos da narrativa da “professora Gersy” permitem singularizá-la como uma típica docente do meio rural e importante protagonista da história da educação pública municipal rural naquele período.

Palavras-Chave: Estado Novo. Memória docente. Classes multisseriadas.

Abstract

This study points out facts and reflections about a primary school teacher's trajectory, whose professional career was developed in a rural area in Novo Hamburgo (RS), Brazil. More specifically, it is analyzed parts of the teaching trajectory in the context of the Brazilian New State period (1937-1945). It is sought to understand how the process and practices formation memories allow to know and to rebuild possible scenarios in this rural area education in multigraded classrooms, even identifying educational policies marks from that time. It is a qualitative research with oral history methodology and semi-structured questions interviews, which are analyzed from the perspective of Cultural History. Fragments of memory, which come from the teacher Gersy's narrative, allow to consider her as a typical rural area teacher and an important protagonist in the history of the rural municipal public education in that period.

Keywords: Brazilian New State. Teacher memories. Multiseriated classrooms.

1 Doutorando em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, Brasil e bolsista CAPES. Técnico em Educação da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha e assessor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo, RS, Brasil. E-mail: profedimar@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS e mestre em Fundamentos Sociais da Educação pela Universidade de Stanford, Califórnia, USA. Professora e pesquisadora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, Brasil, atualmente, desenvolvendo o projeto Memórias e acervos: preservação e escrita da história de educação (Vale do Rio dos Sinos, séc. XXI), financiamento CNPq. E-mail: beatrizf@unisinis.br
Artigo recebido em 08.03.2012 e aceito em 18.05.2012.

1 Introdução

O presente estudo investiga, através de memórias da professora Maria Gersy, sua trajetória profissional, desenvolvida na zona rural de Lomba Grande, cenário de suas práticas. Para melhor situar o tempo histórico, apresenta elementos do contexto histórico-cultural do Estado Novo, bem como, situa o município onde se desenvolveu a história docente da referida professora.

Novo Hamburgo é um município do Estado Brasileiro do Rio Grande do Sul, localizando-se na microrregião geográfica do Vale dos Sinos, distando aproximadamente 50 quilômetros da capital Porto Alegre. O município tem sua estrutura político-econômica desenvolvida, principalmente, no século XIX, com a chegada dos imigrantes alemães na região.

O município ocupa uma área de 222,35 km² e tem uma população de aproximadamente 258000 habitantes. Limita-se com Campo Bom, Dois Irmãos, Estância Velha, Gravataí, Ivoti, São Leopoldo, Sapiranga, Sapucaia do Sul e Taquara. Em 1985, o Plano Diretor Municipal definiu um perímetro urbano para Lomba Grande de 3,5 km², localizado na região central e uma área rural de 148,3 km² (SCHÜTZ, 2001).

A professora Maria Gersy desenvolveu sua trajetória em diferentes localidades, no período de 1940 a 1969, no entanto, nesta investigação evidenciam-se aspectos dos primeiros tempos do magistério como professora, momento em que se constituía docente, como aluna de mestre-único, como professora auxiliar nas Aulas Públicas, no Jardim da Infância e nas escolas municipais Humberto de Campos e Expedicionário João Moreira.

Aqui, pretende-se problematizar uma face pouco explorada da história: reconstruir fragmentos da história da educação no meio rural no século XX, levando em conta o contexto do Estado Novo, à luz de memórias de uma

professora primária, cuja prática docente, conforme já referido acima, desenvolveu-se em classes multisseriadas em Lomba Grande – Novo Hamburgo/RS.

Este estudo estrutura-se em seis partes, sendo a introdução o primeiro tópico e as considerações finais o sexto. Os aspectos teóricos e metodológicos são descritos no segundo tópico, o contexto histórico no terceiro e a caracterização das Aulas Isoladas, cenário docente da referida professora, no quarto tópico. Fragmentos de memórias dos tempos de aluna e das primeiras experiências de professora, no quinto tópico.

2 Memória e História Cultural: suas implicações com a pesquisa

A opção teórica é pela História Cultural, constituída a partir 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). 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 e assim reinventando continuamente o passado.

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. A memória, não sendo a história, é um dos seus indícios que pode ser transformado em documentos de que se serve o historiador para produzir leituras do passado, do vivido pelos indivíduos, daquilo de que se lembra e se esquece a um só tempo, produzindo no presente determinadas versões do passado. A memória é entendida como uma construção social que depende do relacionamento, posição e papéis sociais

do sujeito com o mundo da vida. Ela é também coletiva, isto é, o sujeito tem uma posição individual dos fatos vividos, mas ela se dá pela interação entre os membros da comunidade mais ampla e as experiências vivenciadas entre eles (HALBWACHS, 2006).

A proposta deste estudo não é reconstruir a história de vida de um sujeito, muito menos a história das instituições escolares no espaço rural, mas registrar as marcas da trajetória de uma professora, verificando como sua formação e prática são rerepresentadas pelas narrativas orais que emergiram nas entrevistas, permitindo recompor fragmentos da história do ensino rural em Novo Hamburgo. Nesse sentido, optou-se pela entrevista com questões semiestruturadas, utilizando-se da metodologia da história oral. Optou-se por essa modalidade de entrevista, a partir de um roteiro com dez questões com foco, basicamente, em sua trajetória pedagógica (TRIVIÑOS *et al.*, 2004). Inicialmente, questionou-se quanto à sua primeira escolarização. A seguir, apresentou-se momentos marcantes da ação docente e de como a prática foi consolidada. Indagou-se, também, acerca de experiências de formação continuada e assim por diante.

Aplica-se, nesta investigação, além da história oral, a análise documental sob a ótica da História Cultural (CHARTIER, 2002). Dessa forma, a cultura representa um conjunto de significados partilhados e construídos para compreender e conhecer um pouco sobre a contribuição docente e as práticas pedagógicas no contexto do Estado Novo Brasileiro.

De acordo com o autor citado, é importante lembrar que práticas são criadoras de “usos ou de representações” que não são, de forma alguma, redutíveis à vontade dos problemas de discursos e de normas, encontram-se na construção de uma cultura. Assim, o modo como 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).

Portanto, no campo de análise, é o aspecto da constituição da docência, bem como ações do cotidiano no contexto histórico-cultural que devem ser considerados.

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, 2002, p. 11). A imposição do mundo social urbano contribuiu para fortalecer a representação construída de que no espaço rural se desenvolveram os “ofícios de valor menor”, ou seja, a agricultura em contraste com o progresso impresso pela modernidade (BURKE, 2005, p. 50).

Cabe esclarecer que a escolha pela metodologia da história oral ajuda a aprofundar também a compreensão sobre aspectos de contexto em que está inserida a trajetória do sujeito pesquisado, principalmente aspectos culturais e estruturais. Com Thompson (1992) aprende-se que a abordagem da história, a partir de evidências orais, permite ressaltar elementos que, de outro modo, por outras estratégias investigativas, seriam inacessíveis. Vale frisar que, neste estudo, as entrevistas transcritas são tomadas como documento e servem para refletir e compreender o passado, ao lado de documentos escritos, imagens e demais tipos de registro encontrados ao longo da investigação. Além disso, faz parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, compilando memórias

dos indivíduos acerca de suas trajetórias, buscando interpretar acontecimentos, situações e modos de vida de seu grupo.

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 icnográficos).

Os procedimentos operacionais compreendem a realização de duas entrevistas com a professora Gersy, em 2010. O tempo de gravação utilizado foi de quatro horas e quinze minutos. No total, realizaram-se quatro encontros com a professora, contando para cada entrevista um momento para retomar com a mesma, elementos que não ficaram claros, após a transcrição. Além disso, na oportunidade, a professora assinou termo de consentimento de depoimento autorizado.

A transcrição é uma criação que nasce da relação entre o ato da entrevista e a interpretação de quem transcreve, desse modo, é uma construção narrativa traduzida em palavras pelo investigador.

Transcribir no es una simple operación de copia [...]. Es una recreación completa. Se intenta inventar una forma que exprese al mismo tiempo que la emisión del relato, su audición. (LEJEUNE, 1989, p. 44).

Pimentel (2001) argumenta ainda que o documento representa 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. Assim, ao evocar memórias, é possível perceber, na trama de relações de poder, como os sujeitos se situam ao longo de suas carreiras profissionais, revelando interesses e motivações não absolutamente possíveis de tornarem-se

públicos anteriormente. São as “lentes”, definidas pelo historiador que, a partir de memórias (documentos construídos), vão fazer o desenho da história, reconstruindo, involuntariamente, omitindo partes, ou extrapolando fatos, ou mesmo contando fragmentos de um todo maior.

3 O Brasil no Estado Novo (1937-1945): educação e nacionalismo

Para Saviani (2005), no século XX, no Brasil, podem ser distinguidos três momentos da política educacional. No primeiro (1890 a 1931) - o federalismo foi predominante - quem viabilizava a oferta escolar primária eram os estados. Já no segundo momento (1931 a 1961), a União busca regulamentar o ensino. O terceiro (1961 a 2001) caracterizou-se por uma concepção pedagógica voltada para a produtividade. Entre a implantação da República e o Golpe do Estado Novo, observam-se muitas reformas, que dizem, entre outros assuntos, sobre organização curricular e equiparação entre escolas privadas e públicas.

A partir de 1915, ocorreram campanhas e realizações através da educação, elas pretendiam combater o analfabetismo, difundir a educação primária, defender o patriotismo entre outras ações que primavam pela difusão da educação no Brasil. Essa foi a característica básica do entusiasmo pela educação. A educação seria o maior problema no Brasil, dele decorreriam os outros (sociais, econômicos e políticos). Dessa forma, educar o povo seria primordial para solucionar as mazelas da desigualdade.

O movimento seguinte das políticas públicas em educação foi o chamado otimismo pedagógico, que seria uma remodelação da educação através de reformas e pela introdução da Escola Nova. Houve reformas estaduais baseadas na Escola Nova, onde o educando passa a ser o foco do processo educativo. Gadotti (2005) afirma que a

[...] teoria da Escola Nova propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança (GADOTTI, 2005, p. 142).

A sociedade brasileira estava em processo de mudança, dessa forma, a Escola Nova vem ao encontro do que idealizavam os pensadores brasileiros da educação.

Não havia, entretanto, nessa época, uma política nacional de educação, pois ia de encontro ao pacto federativo. A União cabia a educação secundária e os estados a educação primária. Os órgãos federais criados para supervisionar e orientar questões sobre educação eram subordinados aos ministérios que pouca ou nenhuma relação possuía com educação. Conforme Werle (2005a), a educação vinculou-se a diferentes ministérios como: Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Justiça e Negócios Interiores, Educação e Saúde Pública, Educação e Cultura e Ministério da Educação. Nos estados, a situação era parecida, apenas a partir de 1920, as Inspetorias de Educação passaram a ser dirigidas por pessoas qualificadas no assunto, fruto do entusiasmo pela educação.

A primeira iniciativa relacionada à educação do novo governo foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, seguida de uma reforma educacional. Essa Reforma que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos mudou a estrutura do ensino, criando um sistema universitário e um sistema para o ensino secundário, ambas as atribuições da União desde a República Velha.

Nos meados da década de 1930, ocorreram as reformas educacionais de Gustavo Capanema que, segundo Saviani (2005), acentuaram o dualismo no ensino, pois havia o ensino secundário voltado para a elite e o ensino técnico voltado à formação do povo.

Essa política preconizava, pois, uma separação entre o ensino das elites que

se destinariam ao trabalho intelectual e o ensino popular voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhadores manuais. (SAVIANI, 2005, p. 33).

Com o golpe de 1937, as políticas públicas em educação foram pautadas pelo autoritarismo, pelo nacionalismo e pela formação moral e cívica. A justificativa para o golpe foi baseada na manutenção da ordem e contra as oposições, dessa forma, ocorreu também a centralização do poder.

No Rio Grande do Sul, essa época apresenta um contexto importante para a educação rural, a partir da Campanha de Nacionalização, de abril de 1938 (WERLE, 2007). Durante o Governo Vargas e, sob influência do Ministro Capanema, a ênfase da educação estava na profissionalização para o trabalho. O principal objetivo da política de vinculação educação-trabalho não era obter determinados efeitos sociais e sim formar bons trabalhadores para o capital.

Estes trabalhadores não nascem feitos, têm que ser [...] fabricados. Da escola, esperava-se que contribuísse nesse difícil processo de formação fabricar o trabalhador requerido pelo capital. (ARROYO, 1983, p. 17).

Pregava-se a escola rural como escola do trabalho e que teria a função de cunho nacionalista de integrar os alunos na obra de construção da unidade nacional para a tranquilidade, segurança e bem-estar do povo. Conforme Gertz (2005), no Rio Grande do Sul, durante o Estado Novo, perseguiam-se três objetivos no campo do ensino básico: ampliação do número de escolas e professores, definição do plano de carreira e elaboração de normas e critérios para as escolas.

Correndo o risco de uma síntese necessária, de forma ampla, pode-se afirmar serem essas as políticas públicas no Estado Novo: um nacionalismo exacerbado, em todas as etapas da escolarização, uma centralização de poder e a busca para tornar o sistema de ensino homogêneo nem

que para isso fosse preciso afastar aqueles que manifestassem alguma contrariedade.

4 Escolas Isoladas em Novo Hamburgo (RS): primórdios da escola pública

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, a cidade assumindo 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 ao status de progresso.

No contexto educacional brasileiro, com o advento da República, abriu-se um processo de mudanças estruturais que se pautava 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) argumenta que, no intuito de contribuir para nacionalização do país, através da escola, surgiram iniciativas de diferentes setores da sociedade como o movimento produzido, por exemplo, pelas Cruzadas Nacionais.

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

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 sócio-agríarias do país. É nesse contexto que a escola rural se instaurou tardia e descontinuamente.

A educação rural foi 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, 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. A escolarização deveria preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas. Dessa forma, o sujeito do campo poderia participar e compreender as ideias de progresso e modernidade que emergiam no país.

A história de Novo Hamburgo - município onde se situa a trajetória da professora Gersy - está imersa no contexto da colônia alemã de São Leopoldo, principalmente na cultura das religiões luterana e católica que, no decorrer do século XIX, contribuíram para constituição da origem do Vale dos Sinos (considerando o estabelecimento de colonos ao longo do rio dos Sinos). No ano de 1824, os imigrantes alemães desembarcam na Real Feitoria do Linho Cãnhamo, onde hoje se situa a cidade de São Leopoldo e, alguns meses depois, chegaram onde hoje se localiza o município de Novo Hamburgo, “[...] posteriormente, expandiram-se para áreas próximas, chegando a Lomba Grande”. (SCHÜLTZ, 2001, p. 107).

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

Dreher (2008), Arendt (2008) e Kreutz (2001) sugerem a tríade Igreja, Escola e Cemitério, aspecto que figurava cenários das comunidades germânicas instaladas em diferentes partes do Brasil (séc. XIX). Os caminhos abertos pelos imigrantes originaram lugares, como Lomba Grande. A construção de uma cultura local dava-se pela abertura das picadas que prepararam espaço da convivência cotidiana. A “venda”, por exemplo, configurou-se como outro elemento de contexto, além de representar lugar de saber/aprender, pois funcionava como escola em algumas localidades. Arendt (2008) identifica essa forma original de escola como “Kolonieschulen” – Escolas rurais.

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

A comunitariedade foi decisiva para a inclusão do motivo religioso na educação. Mencionando Hans Joerg, Lúcio Kreuz chama a atenção para o fato de que além do ensino formalizado do ler, escrever e contar, a catequese, juntamente com o ensino de rezas e cânticos, era prioritária. O aspecto religioso era quesito fundamental para a nomeação do professor. São essas características as mesmas que vamos encontrar nas regiões em que se instala o luteranismo no Brasil. A elas deve-se acrescentar que, não raro, os pastores eram

também professores e que, muitas vezes, as escolas eram anexos da Casa Pastoral. (DREHER, 2008, p. 23).

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

Em Lomba Grande, zona rural de Novo Hamburgo, a história da educação se relaciona à sensibilidade da comunidade e das famílias 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.

No ensino das primeiras letras, não se tinha um tempo nem um ritmo determinados, não se pensava numa duração de um ou dois anos e também não havia idade obrigatória pra o curso. Os alunos poderiam começar as lições a qualquer momento do ano, quando seus pais considerassem possível e adequado. (GALLEGO apud VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 213).

As Aulas Públicas iniciavam, quando existia o corpo docente. Havendo

um professor, que era alocado, segundo a demanda de matrículas, considerando o número de crianças em idade escolar, sem atendimento ou por interesses políticos, os recursos eram providenciados. A existência das Aulas estava condicionada ao professor, caso ele mudasse de residência, não vinha outro para substituí-lo, trasladava consigo sua aula.

O professor público era responsável por todos os materiais da aula e tinha autoridade suficiente para apresentar representação, pedindo o que fosse necessário. (WERLE, 2005b, p. 47).

Werle (2005b) e Grazziotin (2008) indicam que as Aulas receberam diferentes denominações, como Aulas Isoladas ou Avulsas.

A tríade (educação, instrução e cultura) atendiam o movimento da década de 1930, cuja prática de ensino pretendia a preparação física do poder e a formação moral do dever, como se observa na figura 1, sob forte influência vocacional, constituído de um programa de educação moral e cívica,

[...] que se tornou co-responsável pela transmissão de um conjunto de princípios que corporificavam idéias patrióticas, que eram instrumentalizados nas salas de aula e nas palestras proferidas na escola, cujo principal objetivo era despertar os sentimentos de amor e dever à família, à sociedade e, principalmente, à pátria. É neste ambiente civilizatório que emergem os desfiles e festas patrióticas. (BENCOSTA, 2005, p. 75).



Figura 1 – Festividades Cívica década de 1940 - Lomba Grande, Novo Hamburgo/RS
Fonte: Braun (2007).

Durante o Estado Novo, era comum em Lomba Grande, área rural, a missa campal na festividade cívica da independência. Na ocasião, os alunos participavam apresentando poemas e/ou recitando versos de adoração à Pátria. Outras atividades que aconteciam eram as apresentações e demonstrações de atividades físicas ou “Educação Física”. Gertz (2005) argumenta que alguns alunos eram envolvidos nas “Paradas da Mocidade” momentos de festas e demonstração do patriotismo, como o realizado no dia 7 de setembro. Essas atividades tentavam expressar intensa dedicação de harmonia e disciplina. Observa-se ainda, no registro da figura 1, o detalhe da imagem do presidente Getúlio Vargas junto às imagens dos santos que figuram o altar.

Embora a Carta Constitucional de (1934) tenha representado progressos no que se refere ao ensino público no Brasil, exigindo, inclusive, ingresso na docência por concurso público, no período do Estado Novo (1937-1945) figuram as Leis Orgânicas do Ensino. Destaca-se, a partir de 1942, a Reforma Capanema: abrangendo os ensinos industrial e secundário (1942); comercial (1943); normal, primário e agrícola (1946). Por essas reformas, o Ensino Primário foi desdobrado em Ensino Primário Fundamental, de quatro anos, destinado a crianças entre 07 e 12 anos, e Ensino Primários Supletivo, de dois anos, que se destinava aos adultos e adolescentes que não haviam tido a oportunidade de frequentar a escola na idade adequada.

Durante o primeiro Governo Vargas, o principal objetivo da política vinculava-se ao contexto educação-trabalho, dessa forma, o que interessava eram os bons resultados para o capital. Portanto, a estrutura do ensino proposta por Capanema contribuía para o afinilamento natural da escolarização. O ensino primário, basilar e indispensável para a formação humana, acontecia nas Escolas Isoladas; Escolas Reunidas ou nos Grupos Escolares, com previsão de quatro anos de escolaridade,

complementadas por mais dois anos de ensino preparatório ou complementar, que deveria acontecer no Grupo Escolar. Após admissão, a etapa seguinte, a opção de curso complementar indicava outra determinante que conduzia e engessava uma profissão. O ensino ficou composto, nesse período, por curso primário, curso ginásial e colegial, podendo ser na modalidade clássica ou científica. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e passou a se preocupar mais com a formação geral e diretiva.

No livro de chamada do Grupo Escolar Madre Benícia, em 1937, ainda Aula Pública Mista Federal, no mês de setembro de 1937, o professor José Afonso Höher registra os conflitos de poder do período do Estado Novo:

Por aviso de 27-9-37. Desde o dia 22 de setembro deixei de ser professor subvencionado pelo governo Federal em virtude da rescisão do contrato de que fui vítima pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, na pessoa do Sr. Governador Flores da Cunha que perseguiu todos os funcionários que não o apoiaram na sua nefasta posição (HÖHER, 1937, p. 37).

Em recente investigação, localizaram-se documentos de matrícula da Aula Mista Evangélica de Lomba Grande, subvencionada municipal. Constatou-se que nos meses finais de outubro a dezembro de 1937, o professor Höher, por ter sido perseguido pelo governo estadual, foi contratado pelo governo municipal. Observa-se que em 1938, o registro é feito até o primeiro semestre nas Aulas Evangélicas, até o momento em que o professor é recontratado pelo Estado. Em 1939, ele passa a ser Regente e reúne as Aulas formando as Aulas Reunidas N° 5 (HÖHER, 1937).

Em Novo Hamburgo, muitas Aulas que se transformaram nos Grupos e Colégios, efetivaram parceria com a instância municipal. Além disso, algumas contavam com subvenções municipais. O Grupo

Escolar de Lomba Grande, por exemplo, a municipalidade arcava com o pagamento do aluguel, bem como havia reserva de recursos que se destinava à aquisição de materiais. Na instância, regida pelo município na década de 1950, as Aulas passaram a se chamar Escolas Isoladas, pioneiras das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), da década de 1990.

A Secretaria Municipal de Educação e Desporto passou a existir, a partir do Decreto-Lei N° 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, apenas em 1952, as escolas municipais são regimentadas e, posteriormente, recebem o primeiro programa curricular.

5 Memórias de formação e prática docente: notas sobre uma trajetória docente

O percurso de vida e de carreira docente da professora Gersy se desenvolveu em Lomba Grande, distrito do município de São Leopoldo, até 1940. Quando nasceu, em 18 de março de 1924, na localidade de Rosenthal (Roseiral), atual localidade de Santa Maria, “Lomba Grande era o 6° Distrito de São Leopoldo, criado por Lei Municipal N° 39 em dezembro de 1904”. (SCHÜTZ, 2001, p. 107). Maria Gersy Höher Thiesen é filha do professor José Afonso Höher e da escritora Erna Olinda Höher.

A formação como “herança ou legado” (tanto do ponto de vista do vínculo familiar com a docência, quanto com experiências de escolarização e convivência) configuram um tempo social, conforme Halbwachs (2006), ao considerar a convivência social e em grupo como definidora de uma representação coletiva sobre o tempo.

A escola representou ponto de referência primeira, com uma cultura específica, como definidora de uma trajetória e de práticas específicas, entendendo-se prática como “invenção/reinvenção” de

uma tradição percebida na maneira como o professor se apropria dos conhecimentos do ofício ao longo do tempo, utilizando e recriando ações pedagógicas em classes multisseriadas (BURKE, 2005). Desse modo, ressalta-se a escola como espaço de continuidade de formação ao longo do tempo.

A prática como “apropriação” construída pelo modo de fazer docente de cada professor representa o sentido que cada sujeito lhe atribuiu significado (CHARTIER, 2002). Por exemplo, a forma interpretativa que o professor processou no momento do planejamento da pesquisa para suas aulas; na escolha e invenção de recursos didáticos, permitiu compreender o valor da tradição e sua influência nessas escolhas.

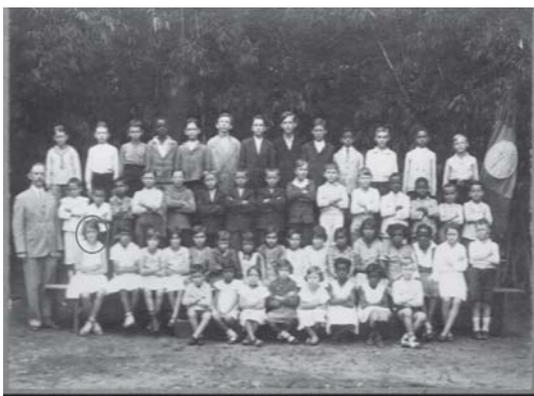


Figura 2 – Aula Mista de Lomba Grande em 1931, Primórdio do Grupo Escolar
Fonte: Thiesen (2010).

A referência de escolarização formal dessa professora é o 5º ano primário, referindo-se da seguinte maneira: “[...] sou uma professora feito a machado”. A docência é marcada pela referência, pela representação da identidade docente aprendida/construída, a partir do pai. Gersy foi aluna do seu pai na Aula Pública e na Aula Mista de Lomba Grande, conforme a figura acima, em 1931. Nesse mesmo espaço, em 1940, iniciou sua “vida de professora” como auxiliar, cuja regência era de seu progenitor. A análise manifesta que a prática constituiu o “corpo profissional” dessa professora,

pelos saberes e representações de docentes pautados na apropriação cultural que determinou o seu “modo”, postura e identidade (NÓVOA, 2005).

Aos olhos do pai (regente das Aulas Reunidas, futuro Grupo Escolar de Lomba Grande), Gersy iniciou sua vida de professora como auxiliar do 1º e 2º ano, cuja docência era responsabilidade do professor José Afonso Höher. Essas aulas aconteciam no salão paroquial, o que reforçava o aspecto da relação entre Estado e Igreja nesse período. A professora rememora, “[...] tinha uma lona que separava assim uma parte, e eu ficava com os menores ali e o papai ali com os outros [...]”. Sobre esses primeiros tempos de professora, destaca algumas lembranças marcantes, como a responsabilidade mensal que exerceu durante muitos anos, recebendo o salário em nome de todos os professores que atuavam em diferentes localidades de Lomba Grande, confirmando ter sido uma ativista e grande articuladora entre os professores da zona rural.

Em 1940, as Aulas Mistas passaram à jurisdição de Novo Hamburgo e constituíram-se em Aulas Reunidas N° 5, com a parceria das instituições: municipal e estadual. Nesse sistema de cooperação, o município responsabilizava-se pelo pagamento do aluguel do prédio – salão paroquial da Igreja São José - e o Estado com o erário docente. Porém, a contratação da professora Gersy aconteceu pela via municipal. Das práticas mais expressivas desses primeiros tempos de auxiliar, ela recorda “[...] os aluninhos, quando chegavam, quase todos só falavam o alemão”. O desafio docente, além de ensinar a língua vernácula, era de traduzir para uma linguagem que os alunos compreendessem a cultura e a realidade do seu contexto local. Nessa época, não era permitido falar em alemão, porém, muitos alunos usavam algumas expressões e “[...] nós tínhamos que proibir”.

Seu percurso, em cada localidade e em cada momento, é acompanhado

pelo fazer pedagógico que representava a história do lugar, a preocupação com o espaço rural, o zelo com as questões políticas, como o movimento nacionalista. Como argumenta Fischer (2005), é possível perceber a “vocação” para a docência, o “ensino do amor à vida” e o peso do apostolado, da missão de amor e de sacrifício que o magistério incorporava.

Em 1942, Gersy assume como professora municipal no Jardim da Infância, conforme Decreto Municipal N° 016/24 de 1942, para reger “as Aulas Reunidas Estaduais e Municipais de Lomba Grande”. Naquela época, algumas classes recebiam nomes, sendo a sua intitulada Dr. Getúlio Vargas, numa homenagem ao então presidente da República. Relembra os momentos que levava os pequenos alunos do Jardim da Infância Getúlio Vargas até o pátio do Grupo Escolar de Lomba Grande, no gramado ao lado da Igreja Católica São José. Ela sentava os alunos em círculo, permitia que eles brincassem com a terra e delegava tarefas para os alunos. Esse exercício constituía-se na criação de uma rotina, com o ensinamento sobre o cuidado em todos os sentidos, o que revelou também a sua preocupação docente na preservação da natureza, no aprendizado da convivência em grupo e do cuidado com o próximo.

Como recorda da época em que era professora no Jardim da Infância “[...] essas crianças vão ter que trabalhar [...] ter amor à vida, aí fiz um canteirinho redondinho, daquelas cravilinas cheirosas, onde eles tinham que cuidar e isso fazia parte da aula [...]”. Nessa prática, incluía-se buscar água, preparar a terra para o canteiro, separar as mudas de “cravilinas”, o plantio e a conservação desse espaço por todos os alunos. O relato da professora Gersy parece atender ao discurso que permeava políticas educacionais da década de 1940, considerando as propostas de práticas pautadas, a partir das orientações e currículos definidos pela literatura, bem como aquela sugerida pela Inspetoria

de Ensino Municipal. Continuando sua narrativa, lembrou o aspecto cívico de suas práticas, uma situação que lhe deixou muito orgulhosa:

Eu tinha o meu Jardim da Infância, e eles cantavam o Hino Nacional todinho de fio a pavio. Quando o grupo fazia uma festa, o Jardim fazia parte. [...], depois a mamãe me contou: - Gersy, tu nem sabe como eu fiquei faceira, como eu fiquei orgulhosa, porque [...] cantando o Hino Nacional, quando foi passado da primeira pra segunda estrofe [...], o grupo embatucou e quase pararam o Hino Nacional junto com o professor de música. E o meu jardim, cantando o Hino Nacional. Isso, até hoje, eu sinto uma alegria - quando eu me lembro da minha mãe me contando, da satisfação dela, e o povo notou!

Gersy destacou que seus alunos do Jardim da Infância, saíam-se muito bem nas aulas de Canto Orfeônico. Ela se emociona ao contar essa prática, registra que a comunidade presente na festa cívica, alusiva aos festejos da pátria, percebeu que os alunos do canto coral do Grupo Escolar de Lomba Grande, embatucaram, se perderam na letra do Hino Nacional e foram seus alunos que seguraram a canção. Evidencia-se, nesse relato, a representação docente que recaía sobre o magistério neste período (1937-1945).

Werle e Metzler (2009b) argumentam que durante muitos anos o entusiasmo cívico esteve incorporado às atribuições daqueles que desejassem exercer o magistério. O sentido filosófico da profissão expresso nas memórias dos sujeitos entrevistados revela que a docência foi por eles interpretada, acima de tudo como vocação. Como registrou a professora Gersy, ser professor significava “educar as crianças como filhos” da “Pátria amada Brasil”. Dessa forma, não bastava ao professor ter um tino pedagógico, pois, a representação das atribuições do professor indicava tendências humanas, amor incondicional, disciplina, assiduidade, paciência e idoneidade moral.

No contexto das relações de poder, Gersy narrou uma situação na qual o padre visitava a Escola Municipal Humberto de Campos. Nessa ocasião, estavam também o padre da localidade, o Cônego e o padre Urbano Thiesen. Ela recorda que o padre virou para o Cônego e disse “[...] este eu também ensinei a votar [...]”, referindo-se ao esposo dela. A professora lembra que isso bastou, para que o padre “me perseguisse”, em outros momentos. Depois desse incidente de motivação política, outros episódios marcaram a trajetória de Gersy: quando estava na Escola Expedicionário João Moreira, decidiu pedir um armário para guardar os livros e materiais das suas aulas, escrevendo para a Orientadora do Ensino daquele período, professora Iracema Brandi Grin. “Vocês de certo sabem que as missas são realizadas dentro da minha sala de aula, e eu não quero que alguém mexa nos livros e pedi, então, um armário. [Assovia] Só não fui pra rua, porque rabo não tinha pra puxar” (Gersy). Ela recorda que, alguns dias após ter enviado esse ofício, o padre da localidade falou durante a missa:

[...] começou a baixar o pau. Eu disse, esse padre está falando pra mim. Deixa falar, eu só escutando. Quando o sino terminou a missa, o pessoal não ia logo embora e ficavam as comadres conversando com os compadres. A Cecília Fisch, professora aposentada, disse: - Gersy, o que é que o padre tem contra ti, tudo que ele falou, olhava tez, assim pra ti, pro lado que eu estava sentada. Então, mexeu no abelheiro. De tarde, a petiça teve que vir pra Lomba Grande, eu queria botar em pratos limpos com o subprefeito, meu consogro. Estava em ponto de bala, naquele dia teria dito tudo que queria. Mas você me atendeu? Você teve medo de enfrentar a Gersy. Vim embora, porque estava anoitecendo, mas a coisa não ficou assim, porque lá entre eles houve alguma coisa, enfim o meu armário veio, pude guardar os livros e continuei do mesmo modo.

A partir do relato, observa-se as relações de poder expressas na ação do padre da paróquia de Santa Maria, na relação igreja e subprefeitura do distrito, além de articulações com a elite da localidade. A professora Gersy, porém, buscando esclarecer o fato, procura as autoridades para conversar, evidenciando coragem de uma professora, que não deixava por menos, quando percebeu que algo não estava correto. Esse perfil, jeito de ser professora, também é identificado hoje, pelo reconhecimento, pela forma como é lembrada na comunidade em geral, como emociona aos que a escutam falar.

6 Considerações finais

Ao longo deste estudo, foi possível verificar que a professora, como sujeito que evoca poder, aqui está representada através de memórias e de formas de construir suas práticas, conseguindo em torno dessas práticas fazer com que “[...] outros poderes se exercessem, num incrível jogo de estratégias”. (FISCHER, 2005, p. 235). Contudo, um paradoxo configura suas reminiscências, assim como de muitos outros docentes, ao longo da história: ao mesmo tempo em que se constituía como sujeito de poder, seu cotidiano revelava poder algum. Ao mesmo tempo em que representava um “braço” da administração pública, atuando na escola, enquanto instituição de poder, frente às condições de trabalho, acentuava a polarização pendular das relações de poder.

As marcas da resistência se evidenciam no olhar dessa professora ao rememorar histórias que se pautam pelo exemplo, pela experiência e pela coragem, aspectos que a identificam como professora. Uma professora que enfrentou a autoridade do poder local, a implicância política do pároco e que exerceu funções que transcendem a materialidade do fazer pedagógico. Suas reminiscências remetem à existência das Aulas Públicas Federais

como prática do ensino público, antes mesmo do espaço de Lomba Grande ser anexado ao território novohamburguense. O início da trajetória docente de Gersy, em 1940, marca um período importante, também para a história do lugar, ano em que Lomba Grande passou a ser Distrito de Novo Hamburgo. Observa-se que, sua história, no período de exercício docente, permeia a história da escola pública municipal nessa localidade. O conjunto de dados, incluindo as lembranças evocadas, indica que a história da escola pública municipal em Lomba Grande, sob administração de Novo Hamburgo, iniciou com as Aulas Públicas Reunidas N° 5, na década de 1940, agregando instâncias Municipais e Estaduais, porém com aspectos das primitivas Aulas comunitárias.

A Educação oferecida nas escolas rurais - que antes do período do Estado Novo contava com relativa autonomia de administração e de proposta pedagógica, reproduzindo e construindo junto do educando conhecimentos, hábitos e potencialidades – identificadas com as necessidades da vida nesse *lócus* – viu-se transformada por essas políticas de Estado. O que interessava não era o comunitarismo do homem do campo, mas, sim, sob os ditames da urbanidade, a especialização mecânico-instrumental, o conformismo e a competitividade. A trajetória docente, narrada por Gersy, evidencia que houve um claro choque cultural, a partir das políticas educacionais no Estado Novo. Um exemplo paradoxal está no fato de uma localidade de colonização alemã que, como tal, reafirmava seus costumes, entre outros meios pela Educação, foi deveras impactada, quando se viu obrigada a amar uma pátria brasileira que incentivava poucos costumes com os quais comungava.

Para Gersy e, provavelmente, para muitos docentes daquele período, os sonhos constituíam desafios, indicando degraus a serem alcançados, tendo em vista a qualificação do trabalho e a dedicação à

comunidade. As táticas por ela elaboradas, por exemplo, para conseguir do prefeito ou das autoridades em geral, o necessário para o bom andamento do cotidiano pedagógico, demonstra a força prática de um saber construído no dia-a-dia da docência. Evidenciam também astúcia para conduzir ações consideradas adequadas, agindo sobre a própria ação estratégica de quem direciona e detém o poder político. Utilizando-se da “[...] esperteza no modo [...] de driblar os termos dos contratos sociais, mil maneiras de jogar o jogo do outro”. (CERTAU, 2011, p. 79), foram por ela estabelecidas, sempre que considerou pertinente.

Para concluir, cabe registrar que a partir de memórias sobre o percurso docente de uma professora, torna-se possível mergulhar num período marcante do passado de nosso país. Aqui foi “dado voz” a uma personagem que, de outro modo, talvez ficasse no anonimato para sempre. Tecendo a perspectiva individual a dimensões mais amplas, a pesquisa permite constatar, entre outras coisas, relações de poder que tem perpassado a micro e macro-história ao longo dos tempos. Ao mesmo tempo, a riqueza de densidade empírica coletada, ao longo desta investigação, leva a indagar se tantos outros discursos, evocando memórias em meio a tramas culturais, não aguardam virem à tona, enriquecendo a análise no campo da história da educação.

Referências

ALMEIDA, D. B. **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.

ARENDDT, I. **Educação, religião e identidade étnica:** o Allgemeine Lehrer-zeitung

- e a escola evangélica no Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Oikos, 2008.
- ARROYO, M. Educação para novas relações de trabalho no campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Anais do Seminário: educação no meio rural.** Brasília: INEP, 1983.
- BENCOSTA, M. L. A. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 3. p. 68-77.
- BRAUN, M. **Festividades cívicas da década de 1940, em Lomba Grande - Novo Hamburgo/RS.** 1 fotografia recuperada por Moisés Braun, em 2007.
- BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CALAZANS, M. J. C.; SILVA, H. R. S. Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil: para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (coords.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papyrus, 1993.
- CERTAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 17. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CHARTIER, R. **À beira da Falésia: a história entre certezas e inquietude.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.
- DREHER, M. N. **Breve história do ensino privado gaúcho.** São Leopoldo: Oikos, 2008.
- _____. **Igreja e germanidade.** São Leopoldo: Sinodal, 1984.
- FISCHER, B. T. D. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente.** Pelotas: Seiva, 2005.
- GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2005.
- GERTZ, R. **O Estado Novo no Rio Grande do Sul.** Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.
- GHIRARDELLI JUNIOR, P. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 2009.
- GRAZZIOTIN, L. S. S. **Memórias recompondo tempos e espaços da educação: Bom Jesus/RS (1913-1963).** 2008. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.
- HÖHER, J. A. **Livro-ponto n. 1: Grupo Escolar de Lomba Grande: Aulas Públicas Federais de Lomba Grande, 1931 a 1939.** Novo Hamburgo, RS, 27 set.1937, p. 69-70. (Localização: Arquivo passivo do Instituto Estadual de Educação Madre Benícia, 2010).
- KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 1, n. 15, p. 159-177, 2001.
- LEJEUNE, Philippe. **Memória, diálogo y escritura: história y fuente oral.** Barcelona: Universitat de Barcelona, 1989.
- NÓVOA, A. Introdução. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 3. p. 3-14.
- OLIVEIRA, L. M. L. Memórias e

- experiências: desafios da investigação histórica. In: FENELON, D. R. *et al.* **Muitas memórias, outras histórias.** São Paulo: Olho D'água, 2004. p. 263- 281.
- PESAVENTO, S. J. **História & história cultural.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa,** São Paulo, n. 114, p.179-195, nov. 2001.
- SAVIANI, D. A. política educacional no Brasil. In: STHEFANO, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX.** Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3. p. 30-39.
- SCHÜTZ, L. M. M. **Novo Hamburgo, sua história, sua gente.** Novo Hamburgo: [s.n.], 2001.
- THOMPSON, P. **A voz do passado:** historia oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- THIESEN, M. G. H. **Entrevista oral sobre a trajetória de vida e docente em classes multisseriadas em Lomba Grande.** Entrevista concedida à José Edimar de Souza. Novo Hamburgo, 23 abr. 2010 e 13 maio 2010.
- _____. **“Aula Mista” de Lomba Grande - Novo Hamburgo/RS.** 1931. Acervo pessoal, 2010. 1 fotografia.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *et al.* **A pesquisa qualitativa na educação física:** alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.
- WERLE, F. O. C. Constituição do Ministério da Educação e Articulação entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In: STHEFANO, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX.** Petrópolis: Vozes, 2005a. v. 3. p. 30-39.
- _____. *et al.* Escola Normal Rural La Salle na 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.
- _____. **O nacional e o local:** ingerência e permeabilidade na educação brasileira. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2005b.