

# O curso normal de Sapiranga (Rio Grande do Sul – Brasil) na década de 1960: aspectos dos processos formativos

*José Edimar de Souza*

Universidade de Caxias do Sul  
Caxias do Sul - Rio Grande do Sul - Brasil  
profedimar@gmail.com

*Ariane Dos Reis Duarte*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
São Leopoldo - Rio Grande do Sul - Brasil  
ariane.reisd@gmail.com

---

**Resumo:** O estudo analisa memórias de alunas do Curso Normal da atual Escola Estadual de Sapiranga e sua relação com as práticas e os processos formativos construídos no curso de suas trajetórias acadêmicas. A perspectiva teórica sustenta-se na História Cultural e a metodologia é a da história oral. As memórias, passivas de lembranças e de esquecimentos, não sendo a história, são constituídas por vestígios deixados pelo passado e de que também se vale o historiador para compor e construir suas análises. A análise destaca a importância do domínio teórico pelas alunas nos cursos de formação de professores primários. Além disso, ao buscar compreender as práticas formativas, as alunas rememoram a importância dos conhecimentos apreendidos na trajetória escolar, à época uma formação diferenciada dos demais cursos secundários, o empenho e dedicação na realização da preparação do planejamento.

**Palavras-chaves:** Curso Normal. Processos Formativos. Práticas escolares.

---

## Introdução

O presente estudo foi desenvolvido a partir das narrativas de memória de duas professoras que tiveram suas trajetórias formativas desenvolvidas em uma mesma instituição escolar em tempos diferentes. A referida instituição é, atualmente, o Instituto Estadual de Educação Sapiranga (IEES), situada no município que dá nome à escola, na época chamada Escola Normal Coronel Genuíno Sampaio. Importante frisar que, embora as professoras tenham pontos em comum ao longo de sua trajetória formativa e também profissional, elas trabalharam juntas na referida instituição, mas não foram contemporâneas durante a formação no curso normal.

Desse modo, o texto tem por objetivo analisar as memórias e as representações acerca das práticas formativas desenvolvidas por estas professoras no curso de sua trajetória de escolarização para serem professoras.

A escola à qual nos referimos, o Instituto Estadual de Educação Sapiranga (IEES)<sup>1</sup>, está situado na cidade que lhe dá nome, que por sua vez fica na região metropolitana de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, como se identifica na figura abaixo:

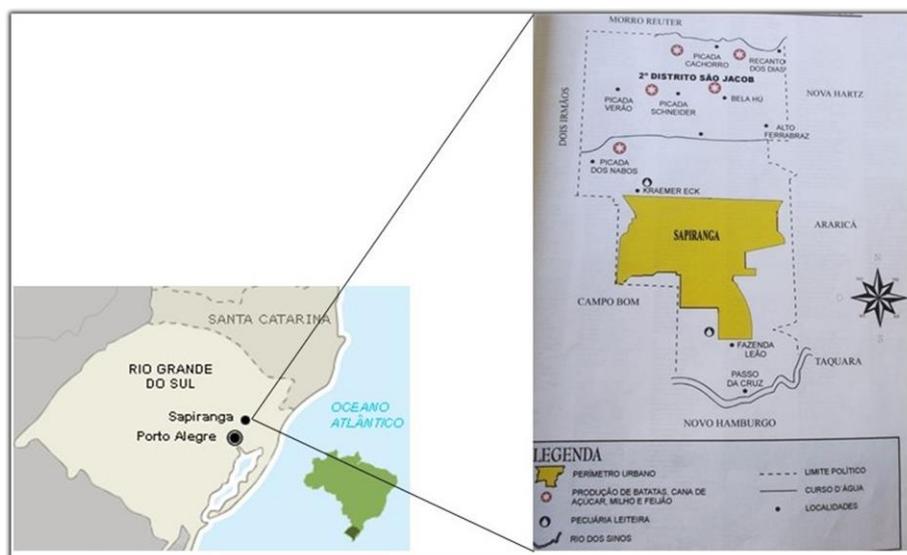


Figura 1- Mapa político do município de Sapiranga no Rio Grande do Sul.  
Fonte: Adaptado pelos autores a partir de Sapiranga, 2001.

O IEES é mais conhecido pela comunidade no qual está inserido, apenas como “Estadual de Sapiranga”. A instituição apresenta uma trajetória que agrega diferentes formas de organização e oferta do ensino público desde sua fundação na década de 1930, inicialmente oferecendo o curso primário com o Grupo Escolar Estadual de Sapiranga<sup>2</sup>. Mas, foi no início da década de 1960, com a implantação dos cursos de nível médio, como os Cursos Comercial e Normal, que a história deste educandário associa expressivo repertório de memórias nos diferentes grupos sociais do Vale dos Sinos.

No início da década de 1960, o ensino secundário na região do Vale dos Sinos era realizado em algumas instituições privadas, especialmente, no Colégio Santa Teresinha, em Campo Bom ou no São Jacó, em Novo Hamburgo. Nesse sentido, uma das propostas que endossou as políticas de emancipação dos municípios como Campo Bom, Sapiranga, entre outros, foi a proposta de ampliação dos níveis de escolarização primária.

<sup>1</sup> Essa denominação foi autorizada pela Portaria 107, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, de 14 de abril de 2000 (Arquivo IEES).

<sup>2</sup> Posteriormente conhecido como Grupo Escolar Coronel Genuíno Sampaio.

Como já argumentado em outro estudo (SOUZA, 2012a), a proposta desta pesquisa não é reconstruir a trajetória de vida, ou mesmo de uma instituição. Contudo, objetiva-se analisar as memórias a partir da relação destes sujeitos entrevistados com seu processo formativo, como argumenta Catani (1997, p. 34), pelas “concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais [...]”. Estas concepções são construídas no decorrer da história de cada sujeito, pelas suas vivências, experiências que acumula.

A produção dos dados analisados – as narrativas de memória – deu-se através do procedimento metodológico História Oral, cujo uso tem sido recorrente em pesquisas na área da História da Educação. A História Cultural é o campo teórico no qual o estudo está inserido, e a partir dele são mobilizados alguns conceitos para analisar as narrativas.

### **Modos de analisar o processo formativo: lentes teóricas e metodológicas**

Na perspectiva da História Cultural, as grandes explicações e abordagens totalizantes são substituídas por problematizações micro, que possibilitam o estudo de particularidades. Sendo assim, a história cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1988, p. 16-17).

A abertura teórica dos *Annales* à utilização de diferentes fontes na pesquisa histórica contou com influência das contribuições da Nova História francesa. A História Oral como fonte documental para compor e constituir a história dos processos formativos desenvolvidos em torno do “Estadual de Sapiranga” se configura neste contexto. Ou seja, a possibilidade de produzir história a partir de uma perspectiva que explore as relações entre história e memória, bem como seus desdobramentos. Nesse sentido, Sarlo (2007, p. 9) acrescenta:

O passado é sempre conflituoso. A ele se referem, em concorrência, a memória e a história, porque nem sempre a história consegue acreditar na memória, e a memória desconfia de uma reconstituição que não coloque em seu centro os direitos de lembrança (direitos de vida, de justiça, de subjetividade). Pensar que poderia existir um entendimento fácil entre essas perspectivas sobre o passado é um desejo ou um lugar-comum.

Além de articular e refletir sobre as possibilidades da memória, o texto articula conceitos ligados à História Cultural e tem como metodologia utilizada para a realização

das entrevistas a *História Oral*, que conforme Amado e Ferreira (2006, p. 11) estabelece e ordena os procedimentos de trabalho do historiador, “funcionando como ponte entre teoria e prática”. Sendo assim, suscita perguntas, que são problematizadas à luz do referencial teórico escolhido pelo pesquisador.

A História da Educação pode ser reconhecida como um “território” da investigação histórica, que se articula em sua pluralidade em diversos níveis: “macro” ou “micro”, que “se inter-relacionam e se entrecruzam para formar um saber magmático” (CAMBI, 1999, p. 33): teorias, instituições, práticas, processos formativos, políticas educacionais, sociais e do imaginário.

Conforme anunciado anteriormente, o estudo aborda representações de práticas e de processos formativos de alunas cuja trajetória deu-se no Curso Normal de Sapiranga, na década de 1960. A ênfase na análise das memórias encontra-se nas práticas e nas culturas escolares, no modo como rememoraram o seu tempo de aluna e as experiências cotidianas. O esquema abaixo possibilita compreender as ferramentas conceituais que utilizamos para trabalhar as memórias das professoras.

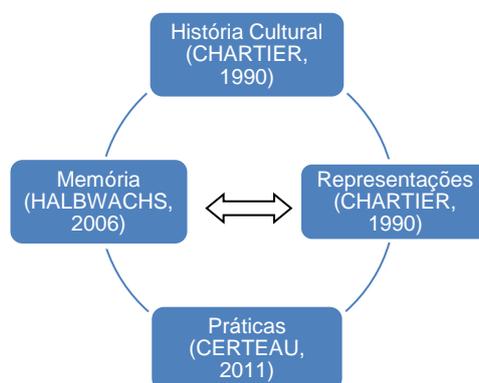


Figura 2 – Esquema Conceitual  
Fonte: Elaborado pelos autores.

As lembranças provenientes do esforço de rememoração não seguem uma linearidade de fatos, tampouco sequência cronológica. Ao contar suas memórias, o sujeito que fala reconstrói o passado e traz à tona reminiscências que lhes foram significativas e marcantes. Desse modo, as rememorações não são o passado em si, mas as representações produzidas sobre ele. Para Chartier (1990, p. 17), representações são “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado”. Desse modo, entende-se que representações são fragmentos atravessados por esquecimentos e silenciamentos. Não são a realidade, mas sim aquilo que cada indivíduo significa sobre o vivido.

Tais representações estão sujeitas a reconstruções a cada vez que são contadas. São atravessadas pelas vivências atuais, pois somos seres em constante construção e transformação. Tudo o que vivenciamos e conhecemos altera nossa percepção acerca do passado. As lembranças são também marcadas pelas armadilhas da memória, que ora propicia a lembrança do vivido e ora as deixa menos claras e viáveis. Para lidar com esquecimentos involuntários pode-se recorrer a elementos externos que podem servir como evocadores de memória. No entanto, é preciso estar ciente de que o fato lembrado é apenas um fragmento do passado que serve como subsídio para a construção historiográfica.

Nessa perspectiva, as memórias são resultado de uma construção coletiva. Não há memórias individuais. Tudo o que lembramos sobre o passado é construído a partir do meio em que vivemos. Recordamos a partir do outro e com o outro: a construção de memória se dá nas relações que travamos e daquilo que dizem sobre o fato narrado.

[...] se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma experiência fosse recomeçada [...] Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos (HALBWACHS, 2006, p. 25).

Além disso, a produção de memórias em estudos como este se dá na interação entre pesquisador e sujeito depoente, de modo que o fato narrado é instigado pelas provocações feitas durante o evento de História Oral, de modo que as recordações não são colhidas, nem criadas, são suscitadas e acolhidas pelo historiador, que a partir dela irá construir uma história (TOURTIER-BONAZZI, 2006, p. 235).

Entendemos que as memórias produzidas sobre os eventos passados permitem refletir sobre as práticas de outrora. Nesse caso, é possível pensar as práticas desenvolvidas pelas professoras ao longo de sua trajetória docente. Nesse sentido, práticas são os “modos de fazer”, partes que compõe os “patchworks cotidianos” (CERTEAU, 2011). São constituídas pelos modos de lidar com os elementos do dia a dia, de modo que não é possível tratá-las de maneira linear e homogênea. Magalhães (2004, p. 103), diz que “estas informações contribuem para uma reificação e uma operacionalidade dos cotidianos: memórias, histórias de vida”.

A partir da abertura documental proposta pela história cultural, ampliamos os modos de fazer a história, com a utilização e triangulação de diversas fontes. Desse modo, cabe ao historiador propiciar o diálogo profícuo entre leis, decretos, reformas educativas, fotografias, cadernos escolares, diários, imprensa pedagógica e estudantil, história oral, entre infinitas possibilidades de pesquisa. De acordo com Cunha (1999), esse alargamento

propiciou o acesso para “outros campos do conhecimento, sujeitos e objetos até então inexplorados”, possibilitando compreender os diferentes processos educativos e escolares.

As entrevistas foram realizadas no ano de 2015, entre os meses de agosto e setembro nas residências das entrevistadas. Foram estruturadas através do aporte chamado *entrevista compreensiva*, onde não há uma pauta ou roteiro fixo que guie o procedimento. Sobre esse procedimento, Zago (2003, p. 296) baseada em Kaufmann (1996) diz que é “um modo de fazer pesquisa que difere do modo clássico, estandardizado [...] na entrevista compreensiva, o pesquisador se engaja formalmente [...] o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre”. Dessa forma, a construção do objeto de pesquisa deu-se a partir destas narrativas, sendo elas o ponto de partida da problematização. Após o processo de produção das narrativas, as mesmas foram transcritas e analisadas.

A partir da análise foram sendo detectados colocações e fragmentos, perpassados por recorrências, semelhanças e esquecimentos. As lembranças mais frequentes recaíram sobre a formação profissional, do seu tempo de aluna e das práticas cotidianas desenvolvidas neste período. Tais pontos, aos quais chamamos “dimensões” são o mote do texto aqui apresentado.

No quadro abaixo apresentamos as professoras<sup>3</sup> que participaram do evento de história oral (ERRANTE, 2000). Imprescindível dizer que optamos por identificar as professoras, pois entendemos que ao trabalhar com História Oral, o sujeito que rememora o vivido é o protagonista dos fatos narrados. Ao não identificá-lo, é como se não o reconhecêssemos em relação às narrativas, como se o mesmo fosse apagado de suas próprias memórias.

---

<sup>3</sup> Utilizou-se o método de indicação dos sujeitos, ou como é conhecida prática do “*snowball sampling*” que indica pelo menos dois critérios essenciais, ambos inter-relacionados quanto ao sistema de indicação: diversificação da amostra e saturação da mesma. Em relação à saturação de dados Bogdan e Biklen (1994) argumentam que é o ponto da recolha de dados a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante. É “evidente que quanto mais tempo se mantiver no mesmo trabalho mais informações acumula, mas o que se verifica é um ponto em que a aquisição de informação nova é diminuta” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 96).

Quadro 1 - Síntese das entrevistas

Professora	Breve perfil	Formação	Dimensões das narrativas
<b>Suzana Michel Reichert</b>	Nascida em 24 de agosto de 1948 na cidade de Novo Hamburgo. Cresceu na cidade de Sapiranga.	Magistério (Colégio Estadual de Sapiranga).  Licenciada em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.	Lembranças gerais sobre trajetória profissional e sobre período como aluna.  Memórias em torno das práticas, cotidiano.
<b>Anabela Santos Henz</b>	Nascida em 26 de março de 1954 em Sapiranga.	Magistério (Colégio Estadual de Sapiranga).  Pedagogia (supervisão escolar) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.	Lembranças gerais sobre trajetória profissional e sobre período como aluna.  Lembranças de práticas em sala de aula e recursos utilizados, cultura material escolar.

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

As duas professoras nasceram e ainda residem no município de Sapiranga. É pertinente referir que as professoras entrevistadas possuem curso superior e apresentam uma experiência significativa como educadoras nesta localidade. Ambas exerceram a docência no IEES em outros tempos, como também ocuparam cargos de gestão, atuando na direção, supervisão, orientação educacional de instituições, bem como, exercendo cargos na Secretaria Municipal de Educação de municípios da região.

### A formação de professores no Rio Grande do Sul (1960): contexto histórico

Em relação à história da docência, Antônio Nóvoa (1992) sugere que o magistério como profissão docente, da forma mais próxima da qual conhecemos na atualidade, remonta-se à segunda metade do século XIX, período em que os professores passaram a formar um “corpo profissional”. A expressão professor primário vincula-se a dos mestres régios de ler, escrever e contar, criados pela reforma pombalina, mas é apenas no início do século XX que a expressão professor/professora se populariza.

A institucionalização de um sistema de formação de professores no Brasil, na segunda metade do século XIX, foi um processo moroso e que apenas nos anos trinta, do século XX, apresenta práticas mais consistentes para atender à demanda social dos professores de primeiras letras.

A história da Escola Normal no Rio Grande do Sul tem sido estudada por pesquisadores como Tambara (2008) e Gonçalves (2013). A Escola Normal da capital

gaúcha foi criada em abril de 1869, instituída pela Lei nº. 446, de 04 de janeiro de 1860, anexa ao Liceu de D. Afonso (TAMBARA, 2008). Desde sua instalação em Porto Alegre, posições políticas e técnicas caracterizaram o cenário turbulento da sua institucionalização. O mesmo autor ainda argumenta que divergências ideológicas e de estrutura curricular favoreceram para os inúmeros regulamentos<sup>4</sup> que em curto período de tempo definiram uma proposta para formação de professores.

A institucionalização da Escola Normal concretizou uma aspiração antiga dos moradores da Província de São Pedro do Rio Grande. Para Gonçalves (2013), não havia uma classe média que interviesse diretamente para a efetivação da instrução pública na província, e mesmo entre a elite, a formação intelectual não representava uma prioridade. O principal problema para o êxito da instrução pública centrava-se no despreparo do mestre. Ou seja, com a implantação de uma escola formadora de professores seria possível primar por uma instrução pública de qualidade.

Durante a Primeira República, no Brasil, não há um modelo único de formação de professores. Havia modelos que propunham articular a formação específica de uma cultura geral com aquela específica do ofício profissional. Nesse sentido, o modelo comum foi o Curso Primário Complementar, que era constituído de quatro anos cursados após a conclusão do ensino primário. E a partir de 1930, com o retorno do aparecimento da Escola Normal, esta passou exigir a conclusão do secundário fundamental, antigo Ginásio, como condição de entrada. Este aspecto contribuiu para estreitar a relação estritamente profissional da formação (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada em 1946, procurou dar uma organização nacional à formação de professores. Nesse sentido, estabeleceu que o curso estivesse dividido em dois ciclos: o primeiro formaria os regentes para o ensino primário e o segundo formaria os professores primários. Para Vicentini e Lugli (2009), a decadência do Ensino Normal ocorreu entre a década de 1950 e 1960, devido, em parte ao crescimento desordenado da oferta de cursos de formação de professores em instituições particulares, que não tinham validade, pois fugiam à fiscalização oficial do Estado<sup>5</sup>.

Para Souza (2012b), as alterações na legislação e nas políticas educacionais entre o final da década de 1950 e durante a década de 1960, relativas ao ensino secundário,

---

<sup>4</sup> Para Tambara (2008), a Escola Normal foi reorganizada em 07/03/1877, em 04/02/1881 e foi suprimida pelo decreto de 14/03/1901, que instituiu em seu lugar um colégio distrital na capital do Estado.

<sup>5</sup> Vicentini e Lugli (2009) ainda assinalam outros problemas que contribuíram para endossar o desprestígio da formação pelo Curso Normal, como as inúmeras críticas aos critérios de concessão às instituições privadas para equiparar os cursos particulares aos públicos; a aproximação entre o curso ginásial/colegial processada a partir da Lei Orgânica de 1946 e completada em 1971, que descaracterizou as funções de preparação profissional, bem como a baixa exigência de muitas instituições.

decorrem da necessidade da qualificação do ensino, das mudanças em curso nas sociedades modernas. Nesse sentido, era indispensável uma “[...]” modificação profunda nas finalidades e na organização pedagógica [...], isto é, a transformação de uma escola propedêutica [...] para uma escola destinada à formação dos adolescentes [...] de todas as camadas sociais.”. (SOUZA, 2012b, p. 65).

A década de 1960, estabelecida como marco principal deste trabalho, foi um período de intensas transformações no Brasil e no mundo. No cenário mundial, o momento era de reformulação de paradigmas e intensa movimentação em torno dessas mudanças. Apesar disso, no Brasil a década de 60 foi marcada pela implantação do regime ditatorial, deflagrado em março de 1964. Em alguns momentos das falas das entrevistadas é possível ver referência a práticas estabelecidas nesse período – embora, muitas vezes, tais colocações sejam naturalizadas pelas depoentes, de modo que identificam determinada questão como referente ao regime após colocações do entrevistador.

No âmbito educacional, o regime militar procurou ajuda externa e buscou articular a política educacional com metas e objetivos traçados no plano econômico (SANFELICE, 2011). Através do acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) foi promovida uma reforma no ensino brasileiro: “O governo se declarava firmemente empenhado em abrir caminho para o desenvolvimento nacional, não poupando esforços e recursos no aprimoramento e expansão do ensino em todos os seus graus” (SANFELICE, 2011, p. 329).

Após o fim do regime ditatorial, o governo de transição (1985-1989), exercido por José Sarney, é marcado pela inflação fora do controle, casos de corrupção e nepotismo. Apesar disso, no ano de 1988 foi colocada em vigor a nova constituição, que deixou para trás “o entulho autoritário do regime militar” (DEL PRIORE, 2010, p. 289). Em suma, nesses trinta anos, o país passou por um regime ditatorial, estabeleceu novamente um governo democrático e adentrou os anos 90 em meio à crise econômica e política. Em seguida, apresentamos um breve panorama do contexto micro onde se inserem as narrativas de memória aqui trabalhadas.

Até o ano de 1955, Sapiranga era um distrito da cidade de São Leopoldo, cidade conhecida como berço da imigração alemã. Sendo assim, enquanto distrito, Sapiranga recebeu imigrantes alemães que ao se instalarem na localidade passaram a organizar-se em pequenas propriedades onde se dedicavam à agricultura de subsistência (SOUZA, 2016). Desse modo, a região foi crescendo e se desenvolvendo, até obter sua emancipação em 1995. Consideramos importante este breve retrospecto histórico para situarmos as memórias das professoras entrevistadas no espaço/tempo. Da mesma forma, é preciso entender a relação

entre os dois municípios citados anteriormente, pois ambos estão presentes nas falas das professoras.

Diante do objetivo proposto, é preciso apresentar aqui um breve histórico do “Estadual de Sapiranga”. Souza (2016) constata que não há produção bibliográfica sobre essa instituição, de modo que o conhecimento que se tem sobre ela é fragmentado e um pouco disperso, resultante de publicações em jornais locais e periódicos do gênero. É notório o potencial de uma instituição como essa para estudos historiográficos, pois elas “são realidades dentro de uma outra realidade” (MAGALHÃES, 2004, p. 62). São organismos vivos em constante transformação que promovem processos de subjetivação, ao mesmo tempo em que são subjetivadas por todos aqueles que por elas passam. Dizemos isso, pois entendemos que “a identidade dos sujeitos, suas memórias, destinos e projetos, como a memória e a representação da instituição, cruzam-se e fecundam-se mutuamente enquanto construção histórica” (MAGALHÃES, 2004, p. 66).

A história da escola está associada à história do Grupo Escolar de Sapiranga<sup>6</sup>, fundado em 1934 e que posteriormente chamou-se Grupo Escolar Coronel Genuíno Sampaio. Até 1975, a instituição funcionou no prédio situado na Rua Carlos Biehl, tendo abrigado tanto o Grupo Escolar, como posteriormente, o Ginásio e os Cursos Técnicos de Comércio e Normal Regional. Em 1962, o prédio que abrigava o grupo escolar e o ginásio estadual de Sapiranga foi ampliado e implantou-se o Colégio Estadual de Sapiranga. Assim, passou a funcionar o Curso Ginásial, Científico e Colegial ou o Clássico<sup>7</sup>.

Como já argumentado em outro estudo (SOUZA, 2016) com a ampliação do prédio a instituição passou a abrigar outros cursos, como o Curso Normal Regional de 1º Ciclo, autorizado pelo decreto nº 13.927 de 26 de julho de 1959. Em 1962, ocorre autorização da oferta para a modalidade 2º Ciclo, inclusive o Curso Normal de 2º Ciclo - decreto nº 14.363 de 19 de novembro de 1962. Em 1969, o grupo escolar é transformado em Escola primária de aplicação da Escola Normal “Coronel Genuíno Sampaio”.

---

<sup>6</sup> O Grupo Escolar foi criado em 10 de fevereiro de 1934, através do decreto nº 5526, pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, João Carlos Machado. Na década de 1930, o governador José Antônio Flores da Cunha denomina os grupos escolares para perpetuar nomes de personalidades ligadas ao desenvolvimento histórico ou educacional do Rio Grande do Sul. Através do decreto nº 6702 de 27 de agosto de 1937, passou a ser denominado Grupo Escolar Coronel Genuíno Sampaio, justificado por ser “bravo official do Exército, prestou relevantes serviços à Pátria pela qual sucumbiu em combate (D.O., 27 de agosto de 1937).” (INSTITUTO, 2011).

<sup>7</sup> O decreto-lei n. 4.224 de 9 de abril de 1942 previa que o ensino secundário deveria ser ministrado em dois ciclos, sendo o primeiro o ginásial e o segundo clássico ou científico. No curso clássico o foco era a formação intelectual e o científico era voltado para as ciências (FREITAS; BICCAS, 2009).

## As memórias de práticas e processos formativos no Curso Normal

A construção do contexto das práticas possibilita reconhecer os traços culturais distintos, que são regulados pela cultura, no sentido de que os conceitos e as categorias de uma cultura particular determinam os modos pelos quais seus membros perceberam e interpretaram o que lhes aconteceu em sua época (BURKE, 1992). Conforme exposição apresentada em outro estudo (SOUZA; DUARTE, 2015), as práticas e representações pretendem identificar o modo como a realidade é socialmente construída, como se operacionalizaram nos fazeres da escola; como estas professoras significaram as suas experiências, suas vidas, seus mundos. O mundo, tal como o vemos, nos apropriamos e transformamos é sempre um mundo qualificado, construído socialmente pelo pensamento.

O processo de escolarização aqui investigado está engendrado e faz parte de uma complexa engrenagem cultural e social. Como argumenta Juliá (2001), as práticas cotidianas e o funcionamento interno das escolas, assim como o conhecimento das relações pacíficas e/ou conflituosas que a mesma tem com as outras culturas que lhe são contemporâneas, como a cultura política, a cultura religiosa e a cultura popular representam uma possibilidade para se conhecer e compreender sobre o modo como os sujeitos se apropriam de bens culturais, de valores e normas.

As professoras Suzana e Anabela tiveram suas trajetórias formativas no Curso Normal na década de 1960 e preservam em suas memórias aspectos que representam um momento de transição do ponto de vista das políticas educacionais referentes ao ensino secundário. Nesse sentido, as narrativas ainda ressaltam um sentimento vocacionado para o exercício da docência, como argumenta Fischer (2005), da professora primária, zelosa e cuidadosa, “serva da pátria”.

A professora Suzana Michel Reichert, natural de Novo Hamburgo/RS, nasceu em 24 de agosto de 1948, porém se declara “sapiranguense nata”. Iniciou seus estudos no Grupo Escolar Genuíno Sampaio, mas concluiu o curso primário no Colégio Imaculado Coração de Maria, também na cidade de Sapiranga. Posteriormente, concluiu seus estudos ginasiais e o então chamado “segundo grau” no Colégio Estadual de Sapiranga, tendo concluído o Curso Normal em fins da década de 1960<sup>8</sup>. No referido período havia duas opções de curso em Sapiranga, o de Contabilidade ou Normal. Segundo ela, foi aluna da segunda turma de formandas do Curso Normal do “Estadual de Sapiranga”. Dentre as cidades da região do

---

<sup>8</sup> Ao concluir o curso normal, a professora iniciou o curso de Pedagogia, mas, depois optou por estudar História, formando-se pela Unisinos.

Vale dos Sinos, Sapiranga era a única que possuía Curso Normal de oferta pública, o que atraía estudantes de cidades como Dois Irmãos e Novo Hamburgo.

A professora Anabela, nasceu em 26 de março de 1954, é natural de Sapiranga onde também desenvolveu a maior parte da sua trajetória profissional. A trajetória escolar<sup>9</sup> desta entrevistada relaciona-se com o Grupo Escolar e Ginásio Coronel Genuíno Sampaio, ou seja, ela foi aluna do Estadual de Sapiranga, onde posteriormente, cursou o Curso Normal, sendo uma das formas da penúltima turma antes da alteração do nome do curso proposta pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDBEN 5692/71.

O pai de Anabela era comerciante na cidade de Sapiranga e a mãe Erica Santos trabalhava na Escola Normal Coronel Genuíno Sampaio, como Auxiliar de Disciplina. Os pais de Suzana também eram comerciantes em Sapiranga. E Suzana diz não ter tido dificuldades para ingressar no magistério. Como o comércio de seus pais ficava na rua da escola, costuma ir ajudar no estabelecimento após o término das aulas. Por conta disso, diz não ter encontrado resistência para seguir estudando e ter uma profissão, *“eu era uma moça assim muito ativa, muito dinâmica, então sempre envolvida com muitas atividades no município [...]”* (Entrevista Suzana Reichert, 2015). Para as duas entrevistadas, a função de seu envolvimento com o comércio familiar e também escolar, as professoras dizem que seus pais a incentivavam a estudar.

Sobre a cultura material escolar elas recordaram que organizavam pastas para guardar e organizar recortes de jornais, de notícias, materiais que pudessem ser úteis no exercício docente, *“[...] não tinha computador [...] usava muito jornais nas minhas aulas [...] principalmente para OSPB<sup>10</sup> [...]”* (Entrevista Suzana Reichert, 2015). Ainda sobre os objetos da cultura escolar, Anabela relembra do álbum seriado, dos moldes de desenhos, pois ela argumenta que não possuía muitas habilidades artísticas.

Álbum seriado... colocavam tipo cartazes, mas presos e aí era folheando o livros de gigante com imagens. O quadro de pregas para frações, para trabalhar frações, [...] pra alfabetizar no quadro de pré sílabas, famílias silábicas, enfim qualquer motivação. O flanelógrafo fixava imagens, trabalhar o ensino religioso, enfim que eu lembro assim, que fazia coletâneas em madeira [...] tudo que é tipo de madeira então nós tínhamos aquelas coleções. (Entrevista Anabela Henz, 2015).

Os materiais pedagógicos recorrentes são: álbum seriado, varal, quadro de pregas, entre outros, buscando compreender as práticas formativas para superar a máxima “do

<sup>9</sup> Formou-se em Pedagogia – supervisão escolar pela Universidade Feevale, bem como, realizou curso de especialização na área da educação.

<sup>10</sup> Freitas e Biccás (2009) argumentam que com advento da Ditadura Civil Militar a organização curricular foi influenciada por diferentes decretos e atos institucionais do Estado, nesse sentido, a disciplina de Organização Social e Política Brasileira junto à disciplina de Educação Moral e Cívica deveriam substituir as aulas de filosofia e sociologia.

professor pó de giz”. A abordagem da cultura escolar material, como argumenta Escolano Benito (2007), abrange a preocupação com os usos e as formas de organização dos materiais pedagógicos, dos utensílios disponíveis para a escola naquele momento, uma época em que o conhecimento ainda compreendia o uso das enciclopédias e cabia “todo ele” em um único verbete.

No que se referem ao cotidiano das aulas, as professoras Suzana e Anabela lembraram que acontecia diariamente, a maioria no período da manhã. As aulas de educação física aconteciam no período da tarde, em espaços que não eram os da escola. O curso tinha duração de três anos e mais meio de estágio. Diz não ter tido que ministrar aulas, somente fazer observações, “aulas práticas de nós encararmos turmas de, de alunos, nós não tivemos [...] só mais pro final do curso, que nós ficávamos observando as aulas” (Entrevista Suzana Reichert, 2015). Nesse sentido, rememora que as aulas observadas eram do curso primário, em escolas determinadas pela coordenação do curso normal. Ao cursar o estágio, aí então ficavam a sós com as turmas, sendo observadas pelas professoras responsáveis pelo estágio.

A responsável pelo seu estágio foi a professora Leda Brenner, cujas memórias também constituem parte do estudo mais amplo. Sobre a prática de observação das estagiárias ela assim se refere:

[...] ela vinha nos observar e o Magistério, não sei como funciona hoje, mas nós tínhamos aquele planejamento, plano de curso que nós tínhamos que fazer com os objetivos gerais, específicos, o planejamento e depois aquele plano de aula e aquele plano de aula deveria estar entrosado com o plano geral... Então eu tive grandes dificuldades de botar o plano de aula com o plano geral, meus objetivos não fechavam por quê? Eu não era assim muito teórica, nunca gostei muito da teoria, gostei mais da prática e a professora Leda procurava me observar e dizia assim ‘Suzana não tá fechando, teu plano de aula tá aqui e tu está agindo, tu não está conseguindo sincronizar isso [...]’ ah e aí demorou um mês mais ou menos até que deslanchei e então eu saí muito bem! (Entrevista Suzana Michel Reichert, 2015).

Em seu estágio, a professora diz ter introduzido outras práticas, como organizar a turma em forma de um “C”, desmontando a ordem de cadeiras perfiladas. Entre outras práticas do estágio, lembra-se de ter montado uma espécie de circo na sala de aula, onde levou um guarda sol para fazer a estrutura necessária para a atividade. Além disso, levou violão e procurou interagir de maneira mais próxima com os alunos. Talvez hoje atividades e iniciativas como esta não carreguem em si aspecto inovador, porém para as práticas e condições estruturais das escolas na época aqui abordada, certamente representavam inovações. Além disso, práticas como essas deixam marcas nas memórias de quem as promove e de quem as vivencia, neste caso das professoras e alunos envolvidos.

Sobre a vivência e as atividades do curso normal, a professora diz ter sido de um grupo “um pouquinho rebeldes, porque recebíamos de vez em quando uns puxões de orelha

da direção...”. Conta que em uma das atividades, as alunas do curso reuniram os materiais utilizados para o desenvolvimento da mesma e saíram pela cidade batendo latas e cantando. Como estava uniformizada, a direção do colégio as repreendeu. Episódios como esse remetem às pequenas subversões cotidianas, que contradizem a versão de um passado sem imperfeições, onde as escolas funcionavam sem adversidades.

Embora nesse período o país passasse pelo período ditatorial, a professora diz não ter sentido os efeitos do regime, pois entre os círculos que frequentava e com o grupo de jovens que convivia não era comum se deter em notícias de rádio, jornais e televisão, “às notícias não chegavam até nós, na época nós não líamos jornais [...] o rádio estava ali, nós ouvíamos, a televisão começou bem depois [...] nós muito belas e faceiras, mas ouvíamos nossos pais comentando” (Entrevista Suzana Reichert, 2015).

A partir de memórias como essa é possível pensar o quão distante é o entendimento que se faz do fato ao vivenciá-lo: enquanto jovem estudante a professora sabia que algo diferente se passava no país, porém não dispunha das ferramentas necessárias para analisar ou se deter sobre a situação. Além disso, acompanhar notícias e tecer comentários sobre a atualidade eram tarefas que cabiam aos pais e não às jovens em formação. Essas são observações que fazemos como base na ideia de representação, ou seja, essas são as representações produzidas pela professora acerca desse passado, não são o vivido nem a realidade própria, são memórias que ela produziu a partir do vivido.

Sobre a formação em si, as professoras dizem que ao cursar o Normal preocupavam-se com a potencialidade do curso, no sentido de que se questionava acerca das habilidades proporcionadas pela formação, embora diga que o grupo era extremamente dedicado e cobrado pelos professores. Anabela e Suzana destacam a preocupação dos professores com uma formação técnica, da importância da compreensão e domínio da parte teórica e do planejamento. Nesse sentido, não havia apenas a preocupação com os valores morais e os bons costumes, que eram exigências para ser a boa mestra, como argumentam Fischer (2005) e Cunha (1999).

A partir da década de 1960, aspecto central da formação era a organização racional dos meios, sendo que o planejamento era o centro do processo pedagógico. A influência do tecnicismo deu ênfase à reprodução do conhecimento, valorizando o treinamento e a repetição para garantir a assimilação dos conteúdos (FREITAS; BICCAS, 2009). Como alunas do curso Normal, em extinção, sinalizava-se no final da década de 1960 que a formação do professor, futuro trabalhador deveria ser de um sujeito sensível, polivalente, multifuncional (com capacidade para exercer várias funções diferentes).

Anabela destaca que o fato de estarem no segundo grau, convivendo com outras colegas, de diferentes lugares, com distintas experiências, aprenderam muito. As duas professoras acrescentam que não existiam muitas atividades práticas, o destaque da formação para o exercício do magistério, dedicava uma significativa parte das aulas para o domínio do conhecimento teórico, de Ensino Religioso, Sociologia, Filosofia, Didática, Matemática, Literatura e Língua Portuguesa. Nesse sentido, Anabela (entrevista, 2015) resume: “Olha, foi tudo tão bom eu cresci tanto, tanto, eu posso dizer assim, eu era imatura, eu era insegura, e eu só fui me fortalecendo em termos de colegas [...]”. A troca de experiências, os trabalhos em grupos, o compartilhar as inseguranças de quem se aventura pelo universo profissional: em estágios, com leituras teóricas e filosóficas, sente-se acolhido quando percebe que constituiu um grupo de pertencimento.

De modo geral, é possível perceber que as oportunidades e a própria formação da professora estão diretamente ligadas às condições de sua família e da localidade onde residia, sendo assim, não é possível tomar sua trajetória como referência para o cenário educacional da época como um todo. Como elas mesmas contam, possuía certa autonomia por dirigir e estudar em outra cidade, o que não era comum no período aqui abordado. Sobre sua trajetória e escolhas, as professoras se dizem gratificadas em encontrar seus alunos de outrora e vê-los fazerem alusões às suas aulas e ao que aprenderam com elas.

A formação profissional do professor, como argumenta Tardif (2005), implica concebê-lo como responsável pelas suas escolhas, como ator do protagonismo de uma trajetória construída diante das relações com os diferentes contextos que atua, a soma de suas experiências, os saberes que se agregam ao seu fazer prático e pedagógico, estes aspectos foram evidenciados pelas professoras entrevistadas. Ou seja, o legado formativo que o “Estadual de Sapiranga” proporcionou a Anabela e Suzana foi por elas experimentado no momento em que se perceberam “oficialmente” professoras. O modo de fazer, a autonomia, o conhecimento e a exigência de uma consistência teórica para argumentar sobre a profissão e/ou sobre o desempenho dos alunos é, na visão destes sujeitos entrevistados, uma marca institucional adquirida na trajetória acadêmica vivenciada no Estadual.

### **Considerações finais**

A cultura entendida como fazer, como prática ressalta diferentes modos enunciados que se forjaram nas trajetórias profissionais e escolares destas estudantes. Grosso modo, as alunas rememoram a importância dos conhecimentos apreendidos na trajetória escolar, à

época uma formação diferenciada dos demais cursos secundários, o empenho e dedicação na realização da preparação do planejamento. Um forte destaque ao conhecimento da psicologia, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Como argumenta Certeau (2011), à preparação das atividades e dos materiais pedagógicos, os estágios iniciais que antecipavam experiência futura da profissão apresentam usos distintos, e evidencia o modo como cada sujeito se apropria das exigências formativas durante o curso Normal agregando saberes e usando da criatividade no exercício da profissão.

A análise das memórias possibilitou conhecer e compreender o modo como as alunas organizavam e preparavam os materiais pedagógicos para ser professora. Evidente, que estas narrativas, tratadas qualitativamente representam o modo como este grupo de sujeitos apropriou-se de normas, valores e construiu condutas no seu processo formativo, e não devem ser interpretados como uma forma homogênea das práticas formativas. Trata-se de uma dentre as muitas formas pelas quais as alunas foram compondo suas identidades profissionais.

A marca da instituição nas trajetórias formativas destas professoras é significativa ao período em que a figura do professor ainda ocupava lugar de destaque na sociedade. Contudo, a “cultura do sucesso” que se associa ainda hoje aos egressos do “Estadual de Sapiranga” endossa as representações de memória evocadas pelas entrevistadas neste estudo. Pois, como argumenta Nóvoa (1992) as instituições de formação de professores ocupam lugar de destaque na reprodução e constituição de conhecimentos e saberes, bem como de um sistema de normas associados à profissão docente.

---

#### THE NORMAL COURSE OF SAPIRANGA (RIO GRANDE DO SUL – BRAZIL) IN THE 1960'S: ASPECTS OF THE FORMATIVE PROCESSES

**Abstract:** The study analyzes the memories of students from the Normal Course of the current State School of Sapiranga and its relation with the practices and the formative processes built in the course of its academic trajectories. The theoretical perspective is based on cultural history and the methodology is that of oral history. The memories, passive memories and forgetfulness, not being history, are made up of traces left by the past and which the historian also uses to compose and construct his analyzes. The analysis highlights the importance of the theoretical domain by the students in the training courses for primary teachers. In addition, in seeking to understand the formative practices, the students remember the importance of the knowledge learned in the school trajectory, at the time a differentiated formation of the other secondary courses, the commitment and dedication in the accomplishment of the preparation of the planning.

**Keywords:** Normal course. Formative Processes. School practices.

---

## Referências

### Fontes arquivísticas

Arquivo do Instituto de Educação Estadual Sapiroanga (AIEES)

### Fontes orais

HENZ, Anabela Santos [61 anos]. [ago.2015]. Entrevistador: José Edimar de Souza, Sapiroanga, 05 ago. 2015.

REICHERT, Suzana Michel. [67 anos]. [set.2015]. Entrevistador: José Edimar de Souza, Sapiroanga, 03 set. 2015.

### Bibliografia

AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, PT: Editora Porto, 1994.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. 1 Reimpressão. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CATANI, Denise Bárbara et al. **Docência, memória e gênero**. São Paulo, Escrituras, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Nas margens do instituído: Memória/Educação. **Revista História da Educação ASPHE**. Pelotas, n. 5(abril), 1999, p. 39-46.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Portugal: DIFEL – Difusão Editorial S.A., 1990.

DEL PRIORE, Mary. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

ERRANTE, Antoinette. Mas, afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **Revista História da Educação**, Pelotas, p. 141-174, set. 2000.

ESCOLANO BENITO, Augustin.. Los profesores em la historia. In: MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO BENITO, Augustin. **Os professores na história**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. p. 15-27.

ESCOLANO BENITO, Augustín. La cultura material de la escuela. In: BENITO, Augustín Escolano (Ed.). **La cultura material de la escuela**. Em el centenario de la junta para la ampliación de estudios, 1907-2007. Soria, ES: Berlanga de Duero, 2007. p. 15-28.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp: 2006.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. A professora primária nos impressos pedagógicos (de 1950 a 1970). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 2: século XIX, p. 324-335.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 3).

GONÇALVES, Dilza Porto. **A instrução pública, a educação da mulher e a formação de professores nos jornais partidários de Porto Alegre/RS (1869-1937)**. 2013. 307 f. Tese (Doutorado em História) -- Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2006.

INSTITUTO ESTADUAL CORONEL GENUÍNO SAMPAIO. História da escola. Blog oficial do I. E. Cel. Genuíno Sampaio. Sapiranga, 5 de jun. 2011. Disponível em: < <http://iegenunosampaio.blogspot.com.br/2011/07/historia-da-escola.html> > Acesso em: 24 jan. 2015.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, n.1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

NÓVOA, Antônio. Introdução. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

SANFELICE, José Luís. **O Estado e política educacional do regime militar**. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória: Edufes, 2011.

SAPIRANGA. Prefeitura Municipal de Sapiranga. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto Reconstruindo nossa história**. [diversas pastas], 2001.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**. Cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul. 1770-1889**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/EST Edições, 1993.

SOUZA, José Edimar de. Trajetória de um imigrante no Sul do Brasil: Friedrich Christian Klinghoffer (1826-1838). **Revista Tempo, Espaço, Linguagem**. Irati, v. 03, n. 01, p. 75-87, 2012a.

\_\_\_\_\_. Memórias formativas de alunas do Curso de Magistério de Sapiranga/RS (1975-1984): culturas e práticas escolares. In: **Anais do XIII Encontro**

**Estadual de História da ANPUH-RS.** 13. 2016. Santa Cruz do Sul, RS. Ensino, democracia e direitos: anais. Santa Cruz do Sul, 18 a 21 de Julho de 2016.

\_\_\_\_\_; DUARTE, Ariane Reis. Nos tempos do Farroupilha. In: BASTOS, Maria Helena Camara; ALMEIDA, Dóris Bittencourt; JACQUES, Alice Rigoni. (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008).** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, v. 2, p. 347-367.

SOUZA, Rosa Fátima de. Entre a ciência e as letras: a consolidação do currículo científico no ensino secundário (1950-1971). In: PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI JUNIOR, Décio. (Orgs.). **Tempo de cidade, lugar de escola.** História do ensino e cultura escolar “em escolas exemplares”. Uberlândia: EDUFU, 2012b, p. 57- 86.

TAMBARA, Elomar. Escolas formadoras de professores de séries iniciais no Rio Grande do Sul. Notas introdutórias. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (Org.). **Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul.** Pelotas: UFPel, 2008. p. 13-39.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. **Arquivos:** propostas metodológicas. In: AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e Abusos da História Oral. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

VICENTINI, Paula Perin e LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação,** [S.l.], n. 0, p. 63-82, set-dez. 1995.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência de pesquisa. In: CARVALHO, Marília Pinto de; ZAGO, Nadir; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-308.

---

#### SOBRE OS AUTORES

**José Edimar de Souza** é pós-doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); docente da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

**Ariane Dos Reis Duarte** é doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

---

Recebido em 07/12/2016

Aceito em 28/05/2017