



## **HISTÓRIA DE VIDA E PROFISSÃO: a constituição da identidade docente a partir de narrativas da professora Zelmira Carvalho na Escola Ipiranga (Pelotas/RS)**

Renata dos Santos Alves/UFPEL (renatasalves@gmail.com)

Carmo Thum/FURG (carthum2004@yahoo.com.br)

### **Introdução**

Nossa identidade se constitui de nossa relação com a materialidade do mundo. Comportamentos, sentidos e significados que estabelecemos e que se materializam em ações/produtos de um ser, sentir e estar no mundo. Ao falarmos sobre ser docente, o que caracteriza e demarca as representações de identidade docente? Que repertórios culturais cercam essas representações? Estes e outros, são questionamentos que embasam esse estudo e que intentamos perceber a partir de narrativas da professora Zelmira Carvalho acerca de sua atuação docente de escola rural, multisseriada e unidocente.

O espaço da Escola Ipiranga, escola em que a professora atuou, vem sendo espaço de nossas pesquisas em momentos anteriores e nesse momento de nossos estudos e análises atentamos para as histórias de profissão docente que nos deparamos ao longo do processo de construir a historiografia da escola, sua cultura, estrutura, silenciamentos e sujeitos. Tais pesquisas se desenvolvem a partir de ações de pesquisa e extensão do Núcleo Educamemória (FURG).

Este estudo tem por essência o uso da história oral, de forma a buscar uma aproximação com a memória da professora Zelmira Carvalho. Assim, a memória apresenta-se com principal fonte histórica, enquanto, a história oral representa nossa principal referência metodológica. Conforme Alberti (2005),

a História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. (p. 155).

Compreendemos as narrativas como fonte históricas, como fontes orais, uma vez que são produzidas a partir de memórias de sujeitos, memórias que dão conta de descrever e contextualizar histórias individuais e coletivas. A História Oral produz narrativas orais, que são narrativas de memória. Essas, por sua vez, são narrativas de identidade na medida em que o entrevistado não apenas mostra como ele vê a si mesmo e o mundo, mas também como ele é visto por outro sujeito ou por uma coletividade. Compreendemos que a memória é construída socialmente (Halbwachs, 1990), mas, contudo, também é ressignificada a partir das relações estabelecidas com o meio social. As lembranças evocadas são aquelas que o narrador vivencia no meio social, ou seja, nas relações com o seu grupo. Concordamos com Ecléia Bosi (1987) quando esta afirma que “A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, enfim com os grupos de convívio e os grupos de referência a este indivíduo” (p.17).

A metodologia do trabalho de pesquisa ancora-se ainda, nos pressupostos da Narrativa Autobiográfica. Nesse sentido, a objetivação das experiências formadoras é tida como a principal via de acesso ao processo de formação (Josso, 2010) e é pressuposto teórico para a construção da metodologia utilizada na proposta de construção dos blocos temáticos em análise. A metodologia está ancorada na pesquisa-formação a partir da abordagem biográfica na perspectiva de construir um processo educativo que busque atribuir sentido às aprendizagens formais e informais, às experiências vividas, aos lugares educativos, a produção da pertença simbólica e aos projetos de si, uma práxis biográfica formadora e, por isso mesmo, transformadora (Josso, 2007).

### **O contexto da docência na Escola Ipiranga: aspectos que produzem a cultura escolar**

A Escola Ipiranga situava-se no interior da Serra dos Tapes, distante 70km da sede do município de Pelotas. Conforme documentos localizados a partir de ações extensionistas do Núcleo Educamemória (FURG), a escola já existia na localidade antes de 1960, entretanto, os Livros de Atas e Livros de Matrículas não dão indícios de acontecimentos anteriores a essa data, pois a Ata nº 1 e os dados correspondentes às primeiras matrículas registradas nos livros descrevem o início do ano letivo no segundo semestre sem fazer referência à situação anterior.

Conforme estudos de Kreutz (1994), grande parte das escolas da região tem origem nas ações de educação comunitária. Contudo, na década de 1960 ocorrem mudanças significativas nas formas de organizar e de pensar a escola dos meios rurais do Rio Grande do Sul com o programa “Nenhuma Criança Sem Escola no RS” do então governador, Leonel

Brizola. Com objetivo de efetivar uma política que demarcasse a presença do Estado e subsidiariamente erradicasse o analfabetismo, que estava concentrado no mundo rural, um amplo investimento em estruturas escolares foi realizado. No caso da região estudada, a instituição comunitária deixou de existir (também por consequência da força das leis de 1938) e em seu lugar criou-se uma escola pública primária: a Escola Ipiranga. Cabe salientar que há lacuna de dados entre o ano de 1938 e a criação da *brizoleta* no local no ano de 1960. Nesse sentido, não possuímos, neste momento da pesquisa, dados e fontes que nos auxiliem a compreender o percurso da instituição nesse espaço temporal. O processo de municipalização da instituição em 1960, demarca um período de transição nas formas de gestar e organizar a escola. Nesse ano, portanto, a escola deixa de ter a ação comunitária como principal gestora da educação escolarizada do local e efetiva a implantação de políticas de escola pública no espaço educativo da localidade.

A colonização da região em estudo foi organizada a partir da ação empresarial da colônia particular de São Lourenço do Sul implementada pelo empresário Jacob Rheingantz (1858) que organizou espaços para criação de comunidades de agricultores pomeranos em área que percorre os municípios da Serra dos Tapes (Coaracy, 1957). A região onde está situada a escola em estudo foi uma área de expansão do segundo ciclo da colonização. Estas eram terras que não interessavam fazendeiros e charqueadores na medida em que não eram apropriadas para criação de gado, pois a Serra dos Tapes compõe-se por grandes elevações com terras recortadas. O espaço fica situado entre a Lagoa dos Patos, o Rio Camaquã e o Arroio Bonito.

O processo de imigração e colonização nesse espaço deu-se dentro da ação de criação do empreendimento particular da Colônia de São Lourenço do Sul, que em diferentes tempos tratou de comprar áreas de terras devolutas ou governamental para revendê-las aos colonos. Haviam pré-requisitos estabelecidos em contrato das empresas com o governo provincial para que os imigrantes aqui pudessem permanecer. Um dos pré-requisitos era que os imigrantes fossem, preferencialmente, agricultores. A preocupação em definir a atividade do imigrante relacionava-se à intenção de garantir que o ingresso de imigrantes fosse de um perfil específico: o agricultor.

O grupo humano imigrante residente nessa região é descendente dos povos pomeranos. Também se fazem presentes nesse espaço geográfico, imigrantes (alemães, Italianos, Franceses) que chegaram por força das colônias particulares propostas por pequenos

empresários da época (Anjos, 2000), povos quilombolas, na sua maioria negros escravos fugidos das Charqueadas de Pelotas, Portugueses e Espanhóis.

A região é até o presente, local de difícil acesso com vias de tráfego não pavimentadas, precárias e sinuosas. O acesso à escola por parte de pais, alunos e professores era feito a pé, cavalo, bicicleta ou carroça, raros eram os automóveis disponíveis na região. Realidade essa que foi alterando-se com o decorrer dos anos até o início do século XXI quando houve o surgimento dos programas de transporte escolar (Pós LDB 9493/96).

Durante os 44 anos de atuação enquanto instituição pública de ensino, a escola Ipiranga sempre funcionou com classes multisseriadas tendo em média um ou dois professores e 4 ou 5 classes, ou seja, classes correspondentes da alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental, em alguns anos há também turmas de 5º série. O processo formativo contava com um docente e, em alguns pequenos períodos de tempo, com dois docentes durante o ano letivo. O contexto da multisseriação é um quadro constante no cenário da instituição, mesmo em casos de haver dois docentes, pois as mesmas assumiam duas ou três turmas simultaneamente. Nos 44 anos de atividade da instituição, atuaram 14 docentes e o único caso que de permanência de longo prazo se efetivava em virtude de a docente fixar residência, casar e morar na localidade.

No contexto em que se situava a escola percebemos que a dificuldade de acesso ao local é principal fator para a não-permanência de professores. Há de ser considerados, entretanto, outros fatores acrescidos a este. Acrescentamos ao difícil acesso as poucas condições salariais, os escassos recursos para manutenção do prédio escolar, bem como de materiais escolares e, por fim, salientamos a falta de formação específica para o exercício da docência.

Queremos acrescentar a este breve panorama da historiografia e de aspectos culturais da instituição dados relacionados ao seu fechamento, pois tais dados revelam-se significativos quando intentamos compreender as relações de formação e identidade docente da professora Zelmira Carvalho, a seguir em nossas escritas melhor analisada. Quando observado o contexto da Escola Ipiranga observamos que a sua desativação foi realizada para que uma escola-polo fosse criada na região. Embora o projeto de nucleação escolar no Rio Grande do Sul tenha iniciado no ano de 1992 a escola não é fechada neste período. Para compreendermos o porquê desta ocorrência faz-se necessário retornarmos os dados relativos aos docentes que atuaram na instituição. Nos dados em análise verificamos a longa permanência da professora Zelmira Carvalho na instituição totalizando um período de 25 anos

**VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**

**UFMT – Cuiabá – 17 a 20/07/2016**

**Anais VII CIPA – ISSN 2178-0676**

de docência. Após a sua saída só é possível, a partir da análise de documentos de escrituração escolar da instituição, localizar a presença de uma professora: Islaine Marini. Contudo, sem precisões quanto a sua permanência. Dados estes que nos indicam que após a saída da professora Zelmira no ano de 2001, em virtude de sua aposentadoria, a permanência de professores na escola volta a ser uma problemática.

No ano de 2001 há no Livro de Atas da instituição o registro de reunião realizada pela professora Zelmira junto aos pais e com a presença do administrador distrital (Ata nº 165/2001). Nesta reunião a professora deixa claro o posicionamento da comunidade acerca da proposta de nucleação ao colocar como principais pautas da reunião o não fechamento da escola, a urgência de melhoria no prédio escolar, a reivindicação da efetivação da merenda escolar e a contratação de merendeira para o local. Observamos, portanto, o envolvimento da docente com ações que envolviam não apenas a permanência da escola ao local, mas, sobretudo, a qualidade da estrutura e da educação do local.

Percebemos que a partir de suas ações e reivindicações foi possível manter a Escola Ipiranga em funcionamento, mesmo com a política de nucleação tencionando os debates. Entretanto, isto apenas retardou o processo de nucleação. Ainda analisando dados do Livro de Atas, temos o dado de que no mês de junho do mesmo ano (2001) a professora Zelmira se aposenta e uma nova professora assume o cargo na instituição. A sua aposentadoria demarca uma ruptura na trajetória da historiografia da instituição à medida que se perde a figura da professora enquanto referência de representação política da comunidade. Nesse sentido, observamos até o ano de 2004, a presença de outras duas professoras na instituição indicando a não permanência de profissionais. Outro fato a ser considerado é que a reivindicação pela permanência da escola na localidade e a qualidade do ensino ofertado não voltam à pauta das reuniões. Fato que culmina por fim, na desativação da escola em 12 de janeiro de 2004 (Ata nº 173/2004). Os dados aqui colocados a respeito do fechamento da Escola Ipiranga relacionam-se não só com a cultura escolar, mas, com a produção de uma identidade docente balizada na relação comunitária, nos saberes locais, na reivindicação de direitos, na representação política. Dados que contextualizam a produção da identidade docente de Zelmira Carvalho.

### **Fazer docência, ser docente: uma identidade construída no fazer da prática**

Os dados acima colocados nos ajudam a compreender de que espaço escolar estamos falando ao narrar a constituição da identidade docente a partir de narrativas de professora,

**VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**

**UFMT – Cuiabá – 17 a 20/07/2016**

**Anais VII CIPA – ISSN 2178-0676**

pois a escola e, portanto, os sujeitos que convivem nesse espaço estão em interação constante com outras realidades que não somente os acontecimentos dentro do espaço da sala de aula. Nesse sentido compreender a cultura da localidade e seus entrelaçamentos com contextos maiores (cidade, país, etc.) nos permite melhor compreender os sentidos atribuídos pela professora Zelmira ao processo de fazer docência e de construção de uma identidade docente, de uma produção do ser docente.

Realizamos em nossas análises o exercício de compreender a formação da identidade docente tendo como principal fio condutor a relação existente entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária da profissão docente, pois, compreendemos assim como Nóvoa que há uma “*profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*” (2009, p. 30). Questionamos os elementos que caracterizam, demarcam e tencionam a constituição das representações da identidade docente tendo na narrativa da professora Zelmira Carvalho nosso ponto de partida.

O encontro com a professora se deu, como mencionado anteriormente, a partir de ações de pesquisa e extensão. A partir da narrativa da professora construímos uma categorização de dados que nos auxiliam a construir o panorama da educação na localidade em que atuou e, sobretudo, os repertórios culturais, o contexto sócio-econômico-cultural que envolvem suas práticas enquanto docente. Para compreender tais práticas antes faz-se necessário situar o espaço de atuação da docente e sua relação, portanto, com a Escola Ipiranga, lócus das pesquisas que temos realizado.

Ao falar sobre seu ingresso na profissão Zelmira conta que começou a trabalhar em escola pública no ano de 1973, pois necessitava de trabalho e o ingresso na carreira do magistério foi uma oportunidade viável a época, sendo assim dirigiu-se a Secretaria de Educação de Pelotas e disponibilizou a atuar como professora. A esse respeito diz que “eles contratavam, não era tão concorrido como é agora. Eu precisei trabalhar, vim aí, pedi uma escola e me deram. Tinha uma época que não era exigido [formação específica]. Depois que eu fiz um concurso e me efetivei” (Zelmira, 2015). Ao ser contratada pela secretaria a professora foi “dada” a Escola Ipiranga, pois por ser escola situada no espaço rural sendo sofreu com carência de professores e por estar situada em localidade próxima a residência de Zelmira. Desta forma justifica-se em nossos escritos entrelaçarmos a trajetória de vida e de profissão da professora com o espaço da instituição. Cabe salientar que esta foi a única escola em que trabalhou vindo a permanecer na instituição por 25 anos e somente desligando-se da

mesma enquanto profissional no ano em que se aposentou, portanto, quando cessou de atuar como docente.

Zelmira nos relata que trabalhava 44 horas semanais, durante os períodos da manhã e da tarde, de segunda a sexta-feira e aos sábados pelo período da manhã. Em alguns semestres letivos contava com a atuação de outro docente na escola, portanto a multisseriação e a unidocência são características que demarcam o contexto em que atua na instituição. Ao que diz respeito à formação da professora observamos que a mesma não havia nem mesmo titulação de normalista para exercer a profissão, pois a mesma informou ter estudado até a oitava série. Essa realidade não era específica do caso em estudo. Quando observados dados regionais da época vemos a falta de formação docente como uma constante no cenário educativo. Segundo Quadros (2002), no ano de 1961, 51,72% do corpo docente que atuava em escolas no Rio Grande do Sul era constituído por docentes leigos (p.69).

A realidade de classes multisseriadas no contexto das escolas rurais também era uma constante no que diz respeito a organização da educação em âmbito estadual e mesmo nacional direcionada aos espaços do campo. A professora conta que teve um tempo em que trabalhou com até três turmas de séries diferentes em um mesmo turno, atendendo na escola alunos matriculados da primeira a quinta série. Conta ainda que depois surgiu uma turma de quinta série na escola João José de Abreu e então encerrou as turmas de quinta série na escola Ipiranga. A professora justifica:

Tinha até três turmas ao mesmo tempo na sala de aula. Como tu vai ensinar? Como eles iam interpretar e fazer as atividades? Trabalhar assim é horrível [refere-se a multisseriação]. Na saída eles me ajudavam. Eu varria e eles arredavam as classes. A gente escalava: hoje vai ser o fulano. E no final de semana eu lavava a escola. A gente se virava nos trinta. Eu fui professora regente da escola, servente, faxineira, fazia tudo na escola. Nas férias comprava cal e pintava a escola, as salas de aula. Eu me dediquei muito. (Zelmira, 2015)

Quando questionada sobre sua inserção e longa permanência na instituição a docente menciona duas razões para seu longo período de permanência na instituição. A primeira delas diz respeito ao fato de residir na localidade e a segunda razão atribui ao fato de conhecer e falar fluentemente a língua pomerana. Acrescentando a nossa lista de indícios interpretativos para a não permanência das professoras o desconhecimento da língua oficial da localidade. Quanto a isto a professora acrescenta:

Eu tinha crianças que iam pra escola e não sabiam falar nada, só o pomerano. Ai além de alfabetizar tinha ainda que ensinar a falar [o português], eles não sabiam o que significava. Eu sabia falar o pomerano,

não é o alemão, é o pomerano. Eu falava, dizia pra eles, eles falavam o pomerano e eu falava o português, dizia pra eles: é assim em português, significa isso. Foi o que me salvou lá. Porque lembro que antes de mim foi uma professora pra lá, a Telma, e ela desistiu. Ela era da cidade e disse que não podia mais ficar lá porque não entendia as crianças. Eles só falavam o pomerano e ela não sabia. Foi a minha salvação. Por onde eu conseguia alfabetizar. (Zelmira, 2015)

Ao descrever a sala de aula e os instrumentos que utilizava em sua prática docente a professora descreve uma realidade parca de estruturas física e pedagógica. Além disto, suas referências de organização e seleção das práticas escolares (currículo, atividades, rotinas) também dão conta de descrever uma formação docente constituída a partir da relação de fazeres partilhados com um grupo de agentes: alunos, comunidade, professores de outras escolas e/ou outros profissionais de ensino. Vejamos alguns extratos de sua narrativa que indicam estas relações:

Lá [escola] tinha um quadro verde, escrevia de manhã a noite nele, e o mimeógrafo. Quando funcionava, eu fazia as provas [...]. Usava bastante o quadro e mandava bastante tema pra casa e quando não mandava eles [alunos] reclamavam [...]. Eles mandavam [secretaria de educação] atividades e tu tinha que usar o que eles mandavam. Usava cartilha também. Tinha que adotar uma cartilha. Quando eles vinham tinha que mostrar [visitas da secretaria a instituição] [...]. Eu contava muita história para eles. E eles gostavam. Fazia ler bastante na segunda série. Os alunos faziam fila para entrar na sala e no início da aula todos rezavam. O pai nosso evangélico, o pai nosso católico não, rezava o nosso: o evangélico. (Zelmira, 2015)

A narrativa descrita acima demonstra práticas construídas a partir de um repertório cultural, de normas e atuações ditas necessárias ao fazer escola e ainda práticas relacionadas diretamente aos fazeres comunitários, portanto, práticas que tem na cultura local seu subsídio. Cabe salientar, portanto, a ênfase da professora ao explicar a que relação era estabelecida na prática de rezar e a oração realizada: “pai nosso evangélico, o pai nosso católico não”. Isso se deve ao fato de que os povos de origem pomerana tem na religião evangélica sua principal referência de religiosidade (Weiduschadt, 2007). Sendo os alunos oriundos de tal contexto e a também a professora ser pomerana as práticas ligadas a este espaço toma sentido de ser no espaço escolar. Um saber, uma prática docente respaldada na produção cultural e educativa da comunidade, todavia, um saber que é essencialmente social,

esse saber é social porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização [...]. Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido



socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. (TARDIF, 2010, p. 12-13)

Em suma, a narrativa da professora Zelmira Carvalho traz à tona novamente ao debate a dimensão da formação docente e, sobretudo, sua pluralidade e formas de construção. A formação em análise tem no fazer da prática seu principal espaço de auto-formação, uma vez que advém de uma realidade de professora leiga, em outros termos, de uma professora sem formação específica para lecionar. Percebemos ao analisar suas vivências a necessidade de produzir uma cultura profissional docente para 'dar conta' de um cotidiano escolar.

### **Considerações finais**

Quando ainda vigorava a existência das escolas multisseriadas rurais as comunidades no interior do estado tinham a escola como um meio de referencial intelectual e o professor desempenhando o papel de representante político da localidade e de referência do saber. Percebe-se a importância do professor e o valor dado à escola como meio de instrução da comunidade. Com o processo de nucleação das escolas rurais percebemos a perda desta referência. A figura da professora Zelmira Carvalho demarca esta representação.

Compreendemos que sua atuação não estava circunscrita apenas a realidade da localidade, pois, também estava influenciada a outras esferas, enquanto representação de um espaço público de escolarização. Nesse sentido, a professora tinha uma interferência limitada e submetida a regramentos externos. Não planejava a escola, os conteúdos escolares e nem mesmo pensava em organizar um Projeto Político Pedagógico (PPP). A gestão da instituição era diretamente determinada pela Secretaria Municipal de Educação. Os limites de conhecimento advindos de formação profissional impactavam no grau de autonomia que a professora poderia alcançar na produção da escola necessária para o local.

Salientamos a valorização da cultura local como principal meio de aprendizagem e de produção de conhecimento. As comunidades de origem pomerana tem na tradição da oralidade sua principal instituição formadora. A aprendizagem via saber da experiência é a principal metodologia de ensino utilizada pelas comunidades de descendentes dessa etnia e isso ocorre pela relação estabelecida entre as diferentes gerações. Tendo em vista a afirmativa, parece-nos correto afirmar que a escola não é a principal instituição formativa das comunidades pomeranas. Sendo estas, portanto, necessárias à aprendizagem dos elementos que constituem o processo de alfabetização: o ensino da leitura, da escrita e da contagem científica. Outros espaços aparecem como principais espaços formativos são eles: o espaço do

trabalho agrícola e o espaço da religião. Ambos intrinsecamente relacionados com a cultura local. Fator que constitui dentre outros condicionantes as formas de selecionar os conteúdos e atividades utilizadas nas práticas narradas pela professora.

Tais práticas e, portanto, formação do ser docente e de fazer a docência adquirem objetividade e, portanto, se concretizam na relação com os saberes experienciais, com os saberes disciplinados, curriculares e prescritos por órgãos outros que tencionam o embate entre autonomia docente e prescrições estatais. Nesse sentido, a prática docente em questão impõe-se a partir de uma produção cultural de profissão: uma formação concreta e possível dentro da profissão, imbuída do processo de ser-fazer a docência (Nóvoa, 2009) a partir da construção de diferentes saberes. Essencialmente aqueles que são construídos a partir da experiência porque construídos no fazer da própria prática docente, “baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2010, p. 39).

### **Referências bibliográficas**

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005.
- ANJOS, Marcos Hallal dos. Estrangeiros e modernização: a cidade de Pelotas no último quartel do século XIX. Pelotas: ed. Universitária/ Universidade Federal de Pelotas, 2000.
- BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade lembrança de velhos. 2ª ed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- COARACY, V. A Colônia de São Lourenço do Sul e seu Fundador Jacob Rheingantz. São Paulo: Saraiva, 1957.
- HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo, Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Revista Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- \_\_\_\_\_. Caminhar para si. Trad. Albino Pozzer; Coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2010.
- KREUTZ, Lúcio, (1991). O professor paroquial: magistério e imigração alemã. Florianópolis/ Porto Alegre/ Caxias do Sul: UFSC/ UFRGS/UCS. (1994)

QUADROS, Claudemir de. As brizoletas cobrindo o Rio Grande. A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963). Santa Maria. Ed, UFSM, 2002.

NÓVOA, António. Professores: Imagens do futuro presente. Editora Educa, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 11º edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

WEIDUSCHADT, Patrícia. O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: identidade e cultura escolar. Pelotas, 2007.