

José Edimar de Souza

As Escolas Isoladas

Práticas e Culturas Escolares no meio rural de
Lomba Grande/RS (1940-1952)



As *Escolas Isoladas*

Práticas e Culturas Escolares no meio rural de
Lomba Grande/RS (1940-1952)

Fundação Universidade de Caxias do Sul*Presidente:*

Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul*Reitor:*

Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:

Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:

Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento
Tecnológico:*

Neide Pessin

Chefe de Gabinete:

Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Jaqueline Stefani

Karen Mello de Mattos Margutti

Márcio Miranda Alves

Simone Côrte Real Barbieri – Secretária

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Comitê Editorial

Alberto Barausse

Universitá degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez

Universidad de Zaragoza/España

Alexandra Aragão

Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo

Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique

*Escuela Interdisciplinar de Derechos**Fundamentales Praeeminentia Iustitia/Peru*

Juan Emmerich

Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes

Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró

Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli

Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan

University of London/Inglaterra



José Edimar de Souza

As Escolas Isoladas

Práticas e Culturas Escolares no meio rural de
Lomba Grande/RS (1940-1952)

© do autor

1ª edição: 2025

Preparação de texto: Giovana Letícia Reolon

Editoração: EDUCS

Capa: EDUCS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

S729e	Souza, José Edimar de As escolas isoladas [recurso eletrônico] : práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952) / José Edimar de Souza. – Caxias do Sul : Educs, 2025. Dados eletrônicos (1 arquivo)
	Apresenta bibliografia. Modo de acesso: World Wide Web. ISBN 978-65-5807-403-8
	1. Escolas rurais - Rio Grande do Sul. 2. Memória coletiva. 3. Professores e alunos. 4. Educação. 5. História oral. I. Título.
	CDU 2. ed.: 37.018.51(816.5)

Índice para o catálogo sistemático

1. Escolas rurais – Rio Grande do Sul	37.018.051(816.5)
2. Memória coletiva	316.6
3. Professores e alunos	37.011.3-051/052
4. Educação	37
5. História oral	930.2

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias
do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

*Ao patrimônio que venho edificando nesta vida:
Arthur, Amália e Anthony.
Gratidão!*

“ Desconfiai do mais trivial,
na apariência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar”

(Brecht, 1986, p. 24).

Sumário

Prefácio: Memória, História e formação / 8

Apresentação / 12

1. Considerações iniciais / 14

2. Os sujeitos, o espaço e o tempo das práticas escolares / 31

3. Lomba Grande e sua relação com São Leopoldo e Novo Hamburgo / 55

4. Os processos de constituição da escolarização em Lomba Grande / 68

5. Memórias e Cultura Escolar: Escolas Isoladas Bento Gonçalves e Tiradentes / 99

6. Considerações finais / 208

Referências / 222

Fontes consultadas / 243

Apêndice A: Aulas Públicas de Lomba Grande, século XIX. / 251

Apêndice B: Lista de alunos prontos – Aulas Públicas de Lomba Grande, século XIX. / 252

Apêndice C: Aulas Subvencionadas, século XX. / 254

Apêndice D: Relação de nomes de professores de Novo Hamburgo e fotografias / 261

Apêndice E: Procedência dos alunos da EMEF Tiradentes / 283

Apêndice F: Aulas Públicas em Novo Hamburgo, século XIX / 284

Anexo A: Livro Resumo / 285

Anexo B: Prêmios Escolares (1862; 1867) / 286

Posfácio / 288

Prefácio

Memória, História e formação

Desde os tempos em que a espécie começava a emitir seus primeiros sons significativos, as famílias e as tribos precisavam dos velhos. Talvez antes eles não tivessem utilidade e fossem descartados, quando já não serviam para encontrar comida. Mas com a linguagem, os velhos se tornaram a memória da espécie (Eco, 2010, p. 13).

Trago a citação de Umberto Eco para convidá-los a refletir sobre a obra aqui apresentada pelo professor e pesquisador José Edimar de Souza. Uma investigação que implicou a recolha de memória de alunos e professores de Escolas Isoladas da zona rural, na localidade de Lomba Grande, interior do Rio Grande do Sul. Por se tratar de narrativas de memória, teve, portanto, como procedimento metodológico a História Oral. Essa metodologia viabiliza, academicamente, o que menciona Eco: “os velhos se tornaram a memória da espécie”. Por meio de um exame de documentos escritos e orais, em uma análise rigorosa, José Edimar produziu a historiografia de um tempo e lugar, construindo, assim, um mosaico com registros de diferentes tipologias. Por meio deles, pode-se adentrar em tempos pretéritos da educação no Vale do Rios dos Sinos, em meados do século XX. O estudo apresentado permite-nos entender determinados aspectos do passado, no presente, que chegam a nós por meio de recordações.

Como as sociedades recordam foi o título de um livro de Paul Connerton, traduzido em português em 1993, quatro anos após sua publicação original. De lá para cá, as problematizações, no que tange à memória, na sua relação com a historiografia, ganharam vulto. Robusteceram-se questões teóricas e metodológicas, trazidas nessas discussões, que fazem parte do rigor das investigações acadêmicas e problematizam “a memória, a história o esquecimento” (Ricouer, 2012). Pierre Nora (1984, p. XIV), conhecido historiador Francês, antes disso, em 1981, escreveu um texto emblemático relativo à memória. Em uma paráfrase de suas teorizações, transponho suas ideias, quando afirma que há um imenso domínio relativo à memória, do qual fazem parte todos os elementos que comandam a economia do passado no presente, uma vez que a memória – no sentido em que ela se apresenta nas páginas a seguir – “não se opõe ao esquecimento, que ela engloba, e não

se identifica com a lembrança que ela supõe”. Encarnando, portanto, lembrança e esquecimento, importa ter-se em conta “os tipos de sujeitos retidos em nossa memória e a qualidade de nosso olhar” (Nora, 1984, p. XXX). É nesse sentido que chamo atenção às narrativas trazidas nesta obra, um “lugar de memória”, segundo Nora, onde ela, a memória, está efetivamente encarnada nas pessoas que, por meio de seus relatos, contaram a José Edimar, sobre diferentes ângulos, reminiscências de um passado não muito distante.

O livro *As Escolas Isoladas: Práticas e Culturas Escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)* oferece a possibilidade de nos depararmos, para além de um percurso teórico e metodológico rigoroso, com os bastidores das negociações, do convencimento à participação, das horas de escuta e de transcrição, das distâncias percorridas, da acolhida, dos afetos e da nostalgia trazida pelas memórias de cada um.

Fizeram parte do grupo de entrevistados os professores Sergio Scherer, Lúcia Plentz, Maria do Carmo Schaab, Maria Lorena Pires, Clari Winck, Tomaz e Lucinda Thiesen. Por meio das narrativas e dos documentos mobilizados, José Edimar (2015, p. 10) percebe o

[...] desenvolvimento de um tipo de cultura institucional que caracterizou um modo possível de estabelecer processos de escolarização; a apropriação de uma cultura de escolarização que identificou um grupo de alunos/professores, bem como, uma cultura profissional de práticas sociais realizadas no cotidiano das Escolas [...]. Portanto, as Culturas Escolares se caracterizaram como produtos da vida cotidiana, resultado da ação dos grupos sociais que delimitam uma forma de organização.

As escolhas de quem vai narrar suas memórias tentem a forjar-se por múltiplos componentes, de modo geral seguem alguns critérios, por vezes são arbitrárias, de qualquer modo são carregadas de subjetividade. No processo de produzir memórias, entre ruídos e silêncios, o pesquisador embrenhou-se em narrativas pretéritas sobre um espaço rural. Do movimento empreendido por José Edimar, percebem-se os elementos que fizeram parte de um percurso iniciado com a pesquisa, realizada, ainda, para a sua dissertação de mestrado. Desse itinerário de formação, como docente do Ensino Superior e pesquisador, tive o privilégio de participar como orientadora, amiga, parceira de escrita e colega.

A construção desta tese, que ora se constitui em um livro, foi uma experiência de formação, como parte de um grupo de pesquisa, e minha primeira orientação de doutorado, de forma que, em certa medida, aprendemos juntos.

Segundo Lukes (1975, p. 289), um ritual é uma “atividade orientada por normas, com caráter simbólico, que chama atenção de seus participantes para objetos, para pensamento e de sentimento que esses acreditam ter um significado especial”. Considero a escrita de um prefácio uma forma de ritual, e assim, com este singelo ritual, assinalo a importância daqueles que construíram os caminhos da educação do Rio Grande do Sul, entre eles o autor desta obra, que nos permite o acesso à historiografia das Escolas Rurais de Lomba Grande entre as décadas de 1940 e 1950, com o relato apresentado, e coloca luz no passado pelas lentes do presente.

Lembrar o passado, reescrevê-lo pelas lentes do hoje, não é um processo natural, a memória não é espontânea; por meio de perguntas, de evocadores de memória, de afirmações, de interjeições, José Edimar trouxe passagens do que professores e alunos relataram. Suas memórias agora perenizadas trouxeram vestígios históricos, ao contrário de tantas outras que aguardam, resignadas ao silêncio dos documentos.

Por meio de documentos orais, escritos e iconográficos, relembramo-nos, surpreendemo-nos, produzimos sentimento de nostalgia ou de curiosidade, são muitos os sentidos atribuídos, são muitas as possibilidades de entendimento quando acessamos a memória, nossa ou de outros. Tal exercício nos permitem descolar algumas camadas, articular memórias descontínuas e, por meio delas, celebrar essa publicação, memória histórica de nossa espécie.

Bom Jesus, inverno 2024
Luciane Sgarbi Grazziotin

Referências

- CONNERTON, Paul. **Como as sociedades recordam.** Oeiras: Celta Editora, 1993.
- ECO, Umberto. **A memória vegetal:** e outros escritos sobre bibliografia. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010.
- LUKES, Steven. Political Ritual and Social Integration. **Sociology**, UK, Sage, v. 9, n. 2, p. 289-308, 1975. DOI: <https://doi.org/10.1177/003803857500900205>. Acesso em: 01 jul. 2024.

- NORA, Pierre. **Lêis lieus de mémoire – I La republique**. Paris: Gallimard, 1984.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- SOUZA, José Edimar de. **As Escolas Isoladas: Práticas e Culturas Escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)**. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

Apresentação

A publicação desta obra celebra uma década da tese de doutorado defendida em janeiro de 2015, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, orientada pela professora Luciane Sagarbi S. Grazziotin. A sua divulgação foi recomendada pela banca constituída pelas professoras Maria Helena Câmara Bastos, Eloísa Helena Capovilla da Luz Ramos (*in memoriam*), Flávia Obino Correa Werle e Rosa Fátima de Souza-Chaloba, bem como indicada como pesquisa destaque, tendo excertos publicados em artigos e recebendo o prêmio Minha Tese em 3 Minutos, em 2015.

Trata-se de um estudo que representa contribuição para compreender os modos como os processos e práticas de escolarização se desenvolveram na região do Vale do Sinos, especialmente no meio rural de Novo Hamburgo, um dos maiores municípios do nosso estado. Além disso, é uma forma de contribuir para a divulgação das fontes¹ compulsadas sobre os imigrantes alemães que se estabeleceram na antiga Colônia de São Leopoldo², a qual festejou 200 anos em 2024. É ainda uma forma de retribuir aos professores e estudantes da comunidade de Lomba Grande, região em que estive como professor e diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Helena Canho Sampaio, bem como convivi e aprendi com os moradores a experiência da pesquisa desde a dissertação de mestrado³.

A temática da história da escola, das trajetórias discentes e docentes, do uso da memória e da metodologia da história oral e da análise documental me acompanham na minha constituição como pesquisador e atualmente como Pesquisador Gaúcho – PqG/FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Sul. Além disso, o estudo das instituições em âmbito regional e local tem sido o principal mote dos projetos que tenho desenvolvido, bem como das orientações de teses,

¹ Muitas dessas fontes não estão mais acessíveis, pois houve uma nova organização do Museu Histórico Visconde de São Leopoldo e atualmente estão inacessíveis, bem como de outros acervos e arquivos que foram consultados para o estudo.

² Compreende um conjunto de muitos municípios entre a Encosta da Serra e a Depressão Central, entre eles: Novo Hamburgo, Campo Bom, São Leopoldo, Iotti, Dois Irmãos, Presidente Lucena, Santa Maria do Herval, entre outros.

³ Encontra-se publicado pela EDUCS, na sua segunda edição, em 2020, com título *O Ensino em Novo Hamburgo/RS nas memórias de professores*, disponível em: <https://www.ucs.br/educs/livro/o-ensino-em-novo-hamburgors-nas-memorias-de-professores/>.

dissertações e monografias que tenho orientado junto aos Programa de Pós-Graduação em Educação e em História na Universidade de Caxias do Sul e das inserções realizadas nos grupos de pesquisa que coordeno⁴.

É preciso agradecer pela bolsa de pesquisa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PROEX/CAPES) para a investigação de doutorado, desenvolvida em pouco menos de três anos⁵. O conjunto de fontes organizadas para o estudo possibilitou aprofundar e desdobrar em novas investigações também contempladas com financiamento público⁶.

E mesmo que a tese se encontre depositada em repositório específico, procuramos preservar na publicação do livro-tese ao máximo a originalidade da investigação. Desse modo, pretende-se, com esta obra, evidenciar a história dos diferentes grupos sociais que foram responsáveis pela educação nesse município e contribuíram para instituir e disseminar uma Cultura Escolar.

Campo Bom, inverno de 2024
José Edimar de Souza

⁴ Vice-líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). Vice-líder do Grupo de pesquisa Rede Internacional de Pesquisas e Estudos em Educação, Cultura, Espiritualidade e Religião (REDIPE-EDUCERE), bem como integra o Grupo de Pesquisa: Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar (EBRAMIC).

⁵ Além disso, agradeço à Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo e à Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, que permitiram intensificar a pesquisa durante dois anos de licença parcial.

⁶ Entre 2015 e 2025 foram diferentes projetos sobre a temática da história das instituições educativas que coordenei, como, por exemplo: *Modos de organizar a escola primária no RS (1889-1950): histórias, memórias e práticas educativas* (CNPq, 2017-2019) e *Instituições Escolares no Vale do Rio dos Sinos e na Serra Gaúcha: práticas e processos de escolarização na primeira metade do século XX* (FAPERGS, 2019-2022); *Grupo Escolar no Vale do Sinos e na Serra Gaúcha no século XX: histórias, culturas e práticas* (FAPERGS, 2022-2025); *Histórias da escola: modos de recompor identidades em contextos de desastres climáticos* (FAPERGS, 2024-2026), em desenvolvimento. A publicação deste livro foi possível ainda devido ao apoio do financiamento previsto no Edital Universal MCTI/FNDCT/CNPq n. 18/2021, *Grupo Escolar no Rio Grande do Sul no século XX: culturas e práticas em perspectiva regional*, processo número: 403268/2021-4, em desenvolvimento.

1. Considerações iniciais

As pesquisas em História da Educação contribuem, entre outros aspectos, para se pensar os processos, mudanças e continuidades de ações da educação no tempo. Estudar a maneira como os grupos sociais adquiriram, assimilaram, utilizaram e difundiram o conhecimento escolar em um espaço e tempo específicos tem sido o meu principal interesse investigativo desde a pesquisa da dissertação de mestrado em educação, a partir de 2010.

A dimensão espaço e tempo assume, nesta pesquisa, uma proporção dinâmica do tempo social, um tempo que se compõe pelas relações estabelecidas por um dado grupo social aqui investigado. O tempo social é aquele construído pelos sujeitos da pesquisa ao revisitar suas memórias. É ainda o tempo construído pelas representações sociais e pelos documentos selecionados, recortados e organizados para este estudo.

O tempo social se apresenta de modo dinâmico e é constituído pelos desdobramentos das ações dos sujeitos como forma de marcar o tempo (Elías, 1994). Para Halbwachs (2006), a passagem do tempo em espaço percebido a partir das memórias possibilita conhecer e compreender como as características históricas, políticas e sociais que identificam um grupo específico foram construídas, através de interações e/ou desenvolvimento de experiências que este vincula à sua história.

Ao eleger a Escola Isolada como temática, quero compreendê-la não como um tema inovador, quanto ao assunto e/ou sua natureza constitutiva, mas como um tema próprio de um esforço de elaboração cuja produção tem intenção de empregar adaptações criativas de ideias, documentos ou artefatos.

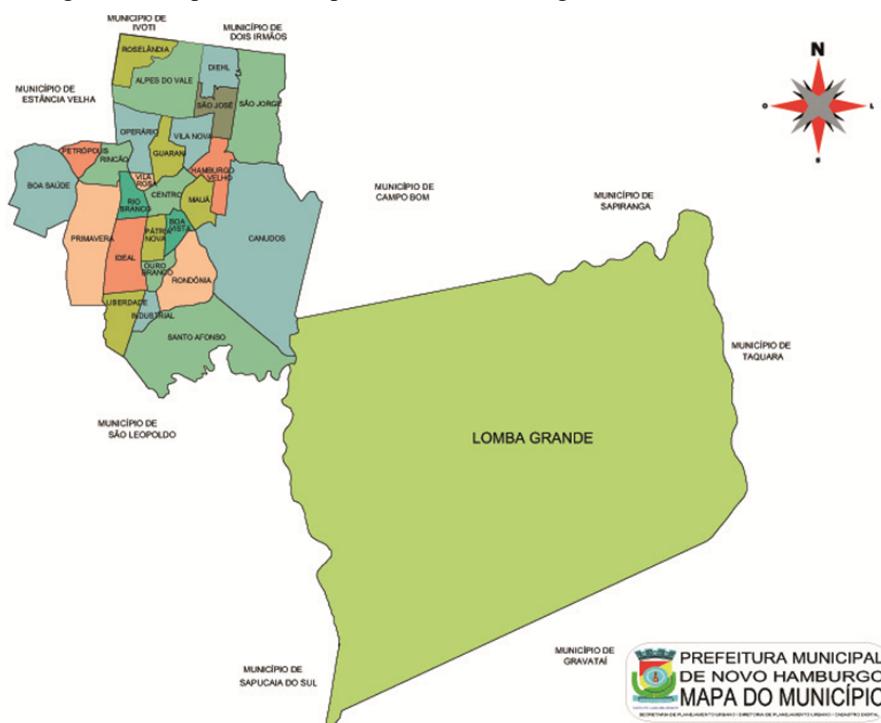
A “originalidade” é mais relativa do que absoluta e situa-se em território de fronteiras mutáveis, como argumenta Burke (2012). É atribuir um “reemprego” do conhecimento às inovações intelectuais e tecnológicas. A construção do conhecimento representou uma possibilidade explicativa sobre a realidade estudada, dados os referenciais teóricos e metodológicos utilizados, já que o que se produz é parcial e provisório. Nesse sentido, o modo como nos relacionamos com o conhecimen-

to, com a cultura, com nosso grupo de “pertença” possibilita que se construam reflexões, se produzam leituras de cenários de contextos e se interpretem sentidos de estruturas pelas quais circulamos (Certeau; Giard; Mayol, 2011).

Nesse sentido, essa pesquisa teve como finalidade reinterpretar, ressignificar e rever teorias, conceitos e resultados já obtidos, ao enfatizar outros ângulos e acrescentar documentos, alguns singulares por sua originalidade, outros, nem tanto, mas que permitiram outras análises com ênfase centrada no aspecto da Cultura Escolar produzida e transformada no interior da Escola Isolada, pelas ações promovidas pelos sujeitos nesse contexto rural.

Este estudo apresenta Lomba Grande, em destaque no mapa da Figura 1, como cenário de contexto. É considerado um bairro rural do município gaúcho de Novo Hamburgo que outrora pertenceu ao município de São Leopoldo.

Figura 1 – Mapa do município de Novo Hamburgo e bairro Lomba Grande.

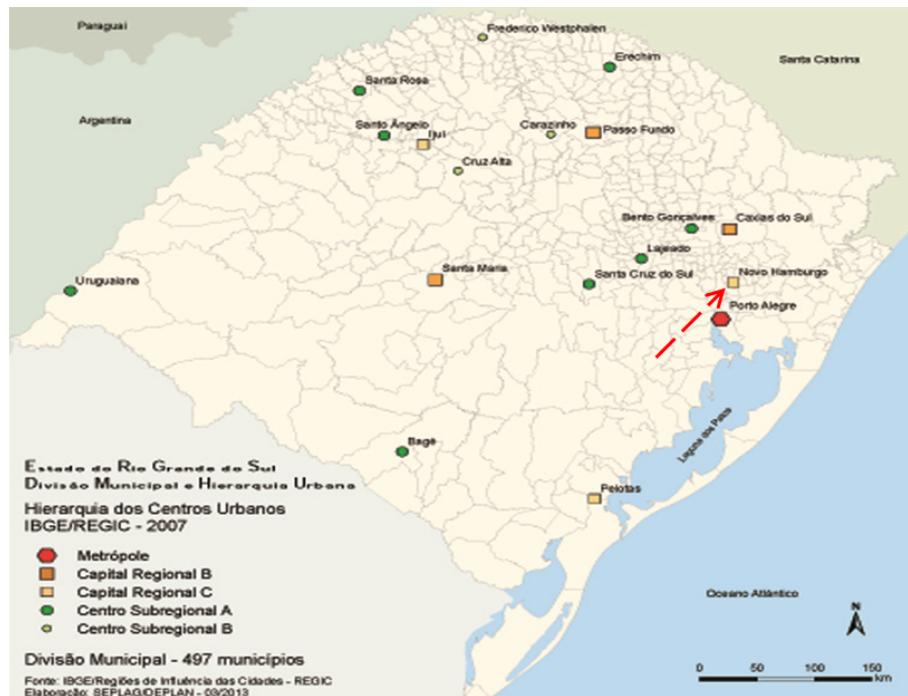


Fonte: Novo Hamburgo ([2014?]).

A origem do nome desse lugar está ligada ao seu relevo, que é ondulado, com muitos morros em diferentes altitudes, onde se realizavam carreiras de cavalos associadas à presença dos tropeiros e da instalação de famílias luso-açorianas na antiga “Faxinal do Courita”⁷ (Souza, 2012a). Uma das particularidades do local é a existência de um perímetro urbano, como está previsto no Plano Diretor de Novo Hamburgo desde 1985.

Novo Hamburgo, como se observa no mapa da Figura 2, está situado a 40 km da capital do Rio Grande do Sul, na microrregião da Grande Porto Alegre, e compreende uma das maiores redes municipais de ensino do Vale do Sinos, com aproximadamente, 26.000 alunos e 1.600 professores (Rocha, 2012)⁸.

Figura 2 – O município de Novo Hamburgo no mapa do Rio Grande do Sul.



Fonte: Rio Grande do Sul ([2014?]).

⁷ De acordo com Petry (1944), em 1788 instalou-se às margens do Rio dos Sinos a Imperial Feitoria do Linho Câñhamo, também chamada de Faxinal da Courita, que funcionou à base de mão de obra escrava “nem sempre bem administrada”.

⁸ Os dados aqui apresentados se referem ao período de realização da tese.

A minha relação com Lomba Grande iniciou em 2009, quando desempenhava a função de assessor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo (SMED⁹), atendendo escolas da região sul (divisão administrativa feita pelo governo municipal), que se caracterizava pelos bairros Liberdade, Santo Afonso e Lomba Grande.

Na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RMENH), em 2015 existiam 85 instituições entre Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 9º ano. Em Lomba Grande existiam sete escolas¹⁰, sendo a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Tiradentes, situada no Morro dos Bois, e a EMEF Bento Gonçalves, situada no Taimbé, Escolas Isoladas, ou seja, representantes dos últimos vestígios das práticas docentes multisseriadas públicas municipais. Portanto, a Cultura Escolar que se investiga nesta pesquisa teve estas duas instituições como referência de contexto.

A definição do meu objeto de pesquisa relaciona-se à escrita da dissertação de mestrado em educação, que se originou da minha atuação no lugar de prática, ocupado como supervisor. Nesse sentido, o convívio com as professoras Márcia Scherer Nunes, da EMEF Tiradentes, e Eloísa Plentz Melo, da EMEF Bento Gonçalves, foi indispensável para definir a temática da pesquisa de mestrado (Souza, 2011a). Naquela investigação foi possível acessar um número significativo de arquivos e acervos¹¹ e reunir documentos de diferentes instituições.

O estudo da temática do ensino no meio rural, desde a pesquisa de mestrado, permitiu-me elaborar novas interrogações, que conduziram escritas e reflexões futuras¹², as quais contemplaram análise do cotidiano das práticas e conduziram a opção da ênfase para Cultura Escolar de Escolas Isoladas.

Nunes e Carvalho (1993) argumentam que o processo investigativo geralmente se vincula ao lugar de prática que ocupamos, ou seja, está associado à relação existente entre o tema e o pesquisador. Portanto,

⁹ Desde 2014, passou a denominar-se Secretaria Municipal de Educação.

¹⁰ EMEF José de Anchieta – localidade de São João do Deserto; EMEF Prof.^a. Helena C. Sampaio – localidade da Integração; EMEF Castro Alves – localidade de Passo dos Corvos; EMEF Conde D'Eu – localidade de Quilombo; EMEF Pres. Washington Luiz – localidade de Santa Maria; além destas, há o Instituto Estadual Madre Benícia, cuja gestão é do governo estadual.

¹¹ Para Magalhães (2007), o acesso à documentação relativa à trajetória de uma comunidade educativa ou de uma instituição materializada, em arquivos, implica um processo de criação de um sistema de indexação, localização, identificação, descrição e catalogação para tornar a informação contida nesses documentos, parte de uma reconstrução histórica.

¹² Como, por exemplo, Souza (2013a) bem como Souza e Grazziotin (2012).

quando me deparei com a Escola Multisseriada, forma de organização escolar também conhecida como Escola Isolada, fui surpreendido com essa especificidade nas EMEF Tiradentes e Bento Gonçalves¹³.

Estudando as relações estabelecidas entre as instituições e os processos pelos quais as representações da institucionalização dessas escolas foram construídas é que se pode perceber e compreender atitudes e condutas históricas coletivamente produzidas. Analisar a dinâmica dessas relações pressupõe compreender como os membros de determinados grupos se comportaram diante dos estímulos e pressões externos.

O estudo aqui apresentado tem o meio rural¹⁴ como contexto cujas práticas e representações locais produziram os elementos culturais que moldaram o modo como foram sendo instituídas as escolas nessa comunidade. O conceito de *campo*, aqui sinônimo de *zona, área ou espaço rural*, sustenta-se ainda no argumento de Nörnberg (2008), que o considera um ambiente no qual decorreram práticas culturais, sendo a escola uma referência que baliza identidades e pertencimentos ao lugar. Além disso, como espaço de “produção de novas relações sociais”, caracteriza-se em campo de possibilidades, de produções de história e cultura, dos sujeitos que ali vivem (Gracindo *et al.*, 2006, p. 14).

O processo de escolarização aqui investigado está engendrado e faz parte de uma complexa engrenagem cultural e social. Stephanou e

¹³ É necessário explicar que atualmente existem dois prédios associados à EMEF Bento Gonçalves. Na tese, as referências feitas são relativas ao prédio antigo da escola, situado na localidade do Taimbé. O episódio que pretendia fechar as escolas localizadas no interior do bairro, entre 2005 e 2007, foi responsável pela construção de um novo prédio na região central do bairro, ao lado da “Vila Brasília”. Aquela administração sugeriu que o novo prédio pudesse agregar os alunos da escola Bento Gonçalves e todos os demais que compreendiam a região de Lomba Grande. Desse modo, a escola, inaugurada em 2007, utilizou-se da autorização legal da EMEF Bento Gonçalves e o prédio antigo permaneceu funcionando como um anexo em relação ao novo, como já foi discutido na pesquisa de mestrado. É importante refletir que esse processo não é fenômeno isolado, pois a nucleação começou no Brasil, na década de 1970, nos estados do Sul e do Sudeste, quando se seguiu predominantemente o modelo norte-americano. A prática consistia em reunir várias escolas ou salas ditas “isoladas”, que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola (Brasil, 2007). Para Britto (2007), em Lomba Grande o argumento utilizado pela Administração Municipal foi a má qualidade de ensino, a partir dos dados elencados pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), e a precária formação dos professores. A proposta de nucleação das escolas rurais promoveu o fechamento de algumas escolas. Além disso, os efeitos dessa prática desorganizaram a vida escolar das comunidades. No caso do Taimbé, desde 2011 a gestão passou a ser da EMEF José de Anchieta, instituição que funciona na localidade de São João do Deserto, perdendo o vínculo com sua identidade de origem. Em 2013 o prédio foi desativado, sendo a matrícula dos alunos absorvida pela escola gestora.

¹⁴ Esse conceito é entendido como espaço/lugar em que as práticas e as culturas se materializam e desenvolvem. Santos (1991) argumenta que o lugar representa um conjunto de objetos que têm autonomia própria de fenômenos que o constituem. Nesse espaço os limites físicos e as condições geográficas se diluem a partir dos significados que adquirem, no âmbito das diferentes ações humanas. Portanto, não serão discutidos neste estudo aspectos de uma educação para ou no campo.

Bastos (2005) argumentam que a história cultural representou a possibilidade de estudos de novos objetos de pesquisa e consideram, por exemplo, o sentido sobre o mundo construído pelos homens do passado e a compreensão dos diferentes processos educativos e escolares. Juliá (2001) complementa e amplia a discussão sobre os estudos de cultura; ao tratar da Cultura Escolar, adverte que seja realizada a partir da análise das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua histórica, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas. Portanto, buscou-se compreendê-la, parafraseando Certeau (2012), como uma “cultura no plural”, que agregou as experiências dos diferentes grupos étnicos que souberam reivindicar escola para os seus, em um determinado espaço e tempo.

Nesse sentido, o enfoque central foi o de conhecer e analisar como ocorreu o processo de institucionalização da Escola Pública Isolada Municipal, no meio rural de Lomba Grande, em relação ao contexto de produção de práticas culturais de escolarização, tendo como referência duas instituições remanescentes, do modo de organização multisseriado, a EMEF Bento Gonçalves e a EMEF Tiradentes.

Essas duas instituições possuem uma ligação histórica com duas famílias de Lomba Grande. A Bento Gonçalves, na localidade do Taimbé, associa-se aos “Plentz”, especialmente aos professores que durante muitos anos estiveram sob a regência escolar: Lúcia, Paulo e Eloisa Plentz Melo. Quanto à Tiradentes, associa-se à família “Scherer” – Maria Hilda, Sérgio, Márcia, Elisa –, cuja descendente da primeira professora ainda se encontra na regência de classe¹⁵.

Na localidade de Taimbé, situa-se a EMEF Bento Gonçalves¹⁶. As aulas dessa escola iniciaram de forma domiciliar em 5 de março de 1884¹⁷, em residência particular. A escola funcionou na casa da pro-

¹⁵ A professora Elisa Scherer Nunes é a atual professora da EMEF Tiradentes, filha do professor Sérgio, neto da professora Maria Hilda e irmã da professora Márcia Scherer Nunes. Um estudo que recupera um pouco a trajetória docente da família Scherer pode ser conferido em Souza (2012c).

¹⁶ De acordo com pesquisas feitas no Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo (APMNH), Maria das Neves Marques Petry foi professora, no período de 1907 a 1911, na Escola Bento Gonçalves. Conforme documento “Apostilla – decreto 1º de fevereiro de 1911”, recebeu autorização para ser transferida da 26ª para a 33ª Aula de 1ª Entrância. O documento registra a docência dessa professora no período de 1907 a 1911. Desse modo, a Bento Gonçalves identifica-se, no início do século XX, como 26ª Aula Mista de São Leopoldo (Souza, 2012a).

¹⁷ Sobre seu funcionamento, registra-se: “Procuramos documentação da escola, só achamos de 1º de março de 1952, assinado pela professora Maria do Carmo Schaab. Eu tenho dados de pessoas antigas (da localidade), [...] onde consta que esta escola iniciou suas atividades em 05 de março de 1884 e que antes da professora acima citada, teriam outras [...] que seriam: Rosa da Silva, Maria Marques, Olga Barth, Ercidia Pereira da Conceição, Maria Elvira Moehlecke e Ercídia Vieira – Bento Gonçalves, Lurdes” (Souza, 2012a, p. 37). Além disso, consultando o Arquivo Institucional da Escola Bento

fessora Maria Marques Petry e, durante muitos anos, na da família da professora Maria Moehlecke. Desse modo, a sede da instituição esteve vinculada a diferentes residências no início do século XX.

Na localidade do Morro dos Bois está situada a EMEF Tiradentes, que foi fundada em 1º de setembro de 1933, pela professora Maria Hilda, esposa de Carlos Arthur Scherer, agricultor e comerciante de um armazém de secos e molhados na localidade. A escola funcionou em uma “peça” da casa da família Scherer até 1976.

A história das instituições como lugar construído e que, portanto, é passível de ser reconstruída, pela ótica de seus significados e representações, carrega consigo uma determinada interpretação da cultura de um grupo, que pode ser singular, em certa medida, porém, em alguns casos, não pode ser mensurada. Essa análise requer a compreensão dos modos distintos de apropriação e do intercâmbio instaurado em um grupo social.

A caracterização do contexto de Lomba Grande considera os diferentes grupos sociais que contribuíram para o desenvolvimento dessa região: indígenas, espanhóis, portugueses, germânicos e negros. No século XVIII, com a ocupação europeia nas terras sulinas, a área que compreende Lomba Grande era um rincão pertencente à Fazenda Mascarenhas, de posse de Inácio César Mascarenhas e registrado no distrito do Cahy, na freguesia de Triunfo, de acordo com o Censo de 1784 (Fernandes, 2012). Com a implantação da Real Feitoria do Linho Cânhamo, essa propriedade passou a compor uma fazenda estatal que abastecia as tropas portuguesas que seguiam para os fortes sulinos e a Colônia dos Sacramentos. Com a criação da Aldeia de Nossa Senhora dos Anjos, as terras da Feitoria, ou, como argumenta Gertz (2012), Feitoria Velha, passaram a pertencer a esse espaço administrativo.

A ocupação dessa área de terra pelos diferentes grupos que por ali circularam indígenas, negros, espanhóis e portugueses deu-se, para os dois últimos, pelo princípio jurídico do *uti possidetis*, com a efetiva ocupação da terra (Fernandes, 2012)¹⁸. Esse aspecto favoreceu que alguns posseiros fizessem uso do parcelamento ou arrendamento da

Gonçalves (AIEBG) foi possível localizar o Livro Ponto mais antigo da instituição, assinado pela professora Maria do Carmo Mohelecke, casada Schaab.

¹⁸ A legislação de terras que regulamentou a propriedade fundiária em vigor com a Lei de 1850 e seu Regulamento de 1845 produziu um território de fronteira, ou seja, “no lugar denominado Passo da Cruz/Santa Maria, ao lado do banhado do Botiá, na margem esquerda do Rio dos Sinos, hoje Lomba Grande, ocorreu um ‘despejo de arrendamento’” (Fernandes, 2012, p. 40).

terra. Quando os colonizadores germânicos começaram a instalarem-se nessa região, as fragilidades de políticas de ocupação e delimitação de terras comprometeram a relação entre os imigrantes e indígenas, que nem sempre foi amistosa.

Durante o século XIX, a questão fundiária assume outro caráter para o Estado, o governo imperial, preocupado com o cultivo das terras e para isso, lançou mão de um projeto colonizador criando a Colônia de São Leopoldo, em 1824. De modo geral, os imigrantes vieram em busca de novas possibilidades de vida, que as velhas pátrias europeias, momentaneamente, não poderiam oferecer, e trouxeram consigo hábitos e costumes, entre eles o de frequentar escola.

A instituição escolar nesse lugar é aqui entendida como produto da cultura, resultado do processo de “encontros culturais”, Burke (2013), cuja influência significativa, na forma de organização escolar comunitária germânica, estabeleceu relações que possibilitaram que professores/as inventassem práticas e um modo singular de organização, incluindo usos e costumes adaptados ao meio social constituído. Questiona-se: como esse processo originou culturas e como estas foram redefinidas pelas práticas, crenças, compromissos e valores consensuais criados e assumidos por essa comunidade?

Tal processo pressupõe encontros culturais, novas e híbridas formas que produzem práticas culturais. É por meio da “tradução” que os grupos ou integrantes dos grupos sociais desenvolvem adaptações ao ambiente estranho à sua natureza. Mediante construções e apropriações, envolve elaboração de estratégias e táticas. O mesmo autor ainda nos adverte de que “só porque muitas tentativas de tradução cultural foram feitas não quer dizer que os elementos da cultura sejam plenamente traduzíveis” (Burke, 2013, p. 79), é preciso sensibilidade para compreender o que em uma cultura é mais resistente à tradução e o que se perde nesse processo.

Cabe ainda ressaltar que os vestígios institucionais, ou “*objetos-huella*”, como argumenta Viñao Frago (2008), fonte de inspiração para construção do conceito, que proponho chamar de “*lascas*” e se materializam na realidade da Bento e da Tiradentes, talvez representem um modo “agonizante” de sobrevida diante dos processos históricos de transformação. As *lascas* se caracterizam pelas práticas e formas de apropriação atribuída pelos sujeitos no modo como rememoram o

uso de objetos e utensílios escolares, na relevância que a instituição representa como próprio da cultura do lugar.

A temática da cultura, instituída e institucionalizada no recorte de tempo proposto, 1940 a 1952, marca a necessidade de considerar não apenas as rupturas e inovações, mas também as continuidades. Optou-se pelo recorte temporal 1940 a 1952 considerando a data em que a jurisdição territorial de Lomba Grande passou para a Administração Pública de Novo Hamburgo, ou seja, as escolas municipais foram absorvidas por esse município em 1952, quando foi instituído o primeiro regimento¹⁹ das escolas públicas municipais de Novo Hamburgo, aspecto que marca o início da institucionalização de uma política educacional local. Tal processo de mudança coaduna com o que venho propondo: compreender “as modificações no processo cultural, têm e sempre tiveram repercussões no processo educacional” (Kreutz, 2010b, p. 57). Esse empreendimento não pode ser analisado isoladamente; precisam, enfim, ser consideradas suas relações de contexto.

O contexto que faz emergir o argumento situa-se na relação entre a escola instituída pelos imigrantes alemães e a Escola Isolada Pública Municipal, aspecto que me fez ampliar esta discussão para o final do século XIX. Desse modo, é possível entender que os aspectos culturais, trazidos pelos imigrantes, se articularam aos aspectos da cultura de outras etnias e produziram uma cultura, em certa medida, singular à localidade, traduzida diante do contato com as coisas do lugar que escolheram para sua morada.

O conceito de etnicidade e as relações entre diferentes grupos migrantes são considerados a partir de Seyferth (1982, p. 94), que argumenta ser “qualidade da qual se participa, e que expressa a ênfase na atribuição dos membros do grupo étnico”. Para Weber (2004), um grupo étnico dever ser visto como uma forma de organização social cuja identidade étnica é definida pelos seus limites étnicos e suas *reelaborações* identitárias desenvolvidas no contato com o outro.

¹⁹ A partir de 1952, a fiscalização e o acompanhamento dos orientadores de ensino passaram a ser mais frequentes. Documentos como ofícios, cartas, informações, orientações de ensino foram localizados nos arquivos das EMEF Bento Gonçalves e Tiradentes. O regimento tentou implantar e constituir um fluxo burocrático: livro de atas, livro de visitas, livro de sabatinas, etc. Nesses livros existem registros de visitas da supervisão, ora da inspetoria ora do orientador do ensino. Mesmo que o Regimento Municipal apresente semelhanças com as políticas educacionais mais amplas e que desde 1940 estas representem influência nas práticas locais, optou-se por considerar os primeiros tempos do ensino público municipal e o modo como as instituições se organizaram sob a legislação do ensino, que nem sempre foi explicitada para os professores leigos.

Para Kreutz (2010b), o diálogo entre os sujeitos imigrantes e sua relação étnica cultural pode ser representada pelas mudanças socioculturais e as condições decorrentes delas. A condição “migrante” permite compreender a cultura produzida em determinados lugares, no plural, passível de construções híbridas, de traduções, pois transportam, para além da língua, ideias, esperanças, hábitos e concepções educativas, que se transformam, a partir do processo de tradução, em ambos os lugares que habitam, por meio da etnicidade.

Thum (2009) argumenta que os imigrantes já tinham o hábito de aprender as primeiras letras e o processo de contar, o que fez com que as próprias comunidades criassem suas escolas. Esse hábito vem dos processos da Reforma e da Contrarreforma, marcados pelo fato de que Martinho Lutero muito se empenhou para a popularização da leitura da Bíblia. Kerber, Schemes e Prodanov (2012) acrescentam que entre as comunidades de imigrantes alemães, tanto evangélicas quanto católicas, estabeleceram-se escolas comunitárias²⁰ em língua alemã desde meados do século XIX até o começo do século XX. Esse aspecto favoreceu uma tradição escolar que, de acordo com Grützmann, Dreher e Feldens (2008), fez do estado o mais alfabetizado da Federação e, por muito tempo, significativo polo da produção de material didático, de imprensa e de literatura em língua alemã.

Arendt (2008) argumenta que o papel das escolas rurais tem sido apresentado, por vezes, na historiografia com uma visão laudatória. Gertz (2005) polemiza sobre as produções “reducionistas” e que não compreendem a variável étnica a partir de “lógicas universais”. A historiografia da imigração, especialmente na região do Vale do Sinos, tem disseminado, em diferentes produções locais – por exemplo, Fleck (2001) –, como o recolhimento de memórias e construção de história local e a ênfase fisionômica de processo desencadeado pela colonização alemã têm “mitificado como comunitário, solidário e heróico” o papel da escola (Tramontini, 2000, p. 13).

²⁰ A partir dos anos 1860, essas instituições também irão contar com a influência dos *Brummers*. Para Kreutz (2000, p. 163-164), “os Brummers eram combatentes contratados pelo Império para lutar na Guerra contra Rosas, da Argentina, em 1852. Tratava-se de alemães que haviam participado estreitamente das revoluções liberais sufocadas na Europa a partir de 1848”. Após a luta contra Rosas, em torno de 1.800 deles se estabeleceram no Rio Grande do Sul e tiveram rápida ascendência sobre os demais imigrantes, pois tinham formação acadêmica e participação em movimentos sociais mais marcantes. Representaram um “fermento” entre os imigrantes para o desenvolvimento material e cultural. Receberam o apelido *Brummer* porque eram questionadores – os que faziam “zunido”.

Essa mesma corrente historiográfica, por vezes, tem reforçado o argumento de que os primórdios da “civilidade” e da “cultura” se caracterizem por legado cultural da etnia germânica; associa-se ainda a representação ordeira, pacificadora, de vocação disciplinada ao estudo, aos moradores dos municípios do Vale do Sinos. Tal representação, construída ao longo do tempo, também foi absorvida pelo discurso do senso comum. Indiferentemente da origem étnica, evidencia-se como identidade de pertença dos que nasceram e/ou escolheram esses municípios como seus.

Em diferentes estudos, Petry (1944) e Kreutz (2000) apresentam a questão do isolamento dos imigrantes em relação aos centros das vilas, indicando que a vida cotidiana contribuiu para que se perpetuassem usos e costumes e se particularizassem núcleos étnicos constituídos. Gertz (2000) acrescenta que o enquistamento, ou seja, o isolamento social e geográfico, proposto por Roche (1969), pode ter surgido da formação de uma cultura impermeável à sociedade brasileira, que se organizou apartada da estrutura social.

Tramontini (2000), ao retomar a questão do isolamento social,²¹ realiza uma história social, política e cultural e propõe que o enquistamento não seja visto isolado da realidade social da colônia. Ou seja, entende que o legado cultural dos imigrantes germânicos, antes de representar um elemento homogêneo e/ou superior, se mostrava pluralista, dinâmico no seu modo agregativo na constituição das diferentes comunidades, na maneira de produzir identidades e formas de organização social e cultural. Nesse sentido, questiona-se:

- a. Como as circunstâncias e as relações entre diferentes grupos sociais influenciaram ou não a implantação e construção de uma cultura e prática de escolarização na região do Vale do Sinos?
- b. Que vestígios dessas práticas e culturas se preservaram nas memórias de professores e alunos de Escolas Isoladas Públicas Municipais?
- c. Como os artefatos escolares auxiliaram no estudo da Cultura Escolar?

E a partir desses questionamentos delimitou-se como objetivo *construir e analisar, historicamente, o processo de institucionalização*

²¹ Com o isolamento e o distanciamento, o colono velho das áreas rurais apegou-se à tradição, à nostalgia da Alemanha natal, à sua língua e aos seus costumes (Amado, 2002).

das Escolas Isoladas Públicas Primárias Municipais na localidade de Lomba Grande, problematizando as distintas identidades de pertencimento como construções coletivas que se constituíram na relação plural dessa comunidade.

Portanto, tomando como referência a problematização construída ao longo deste capítulo, defende-se que a Cultura Escolar das Escolas Isoladas Públicas Municipais de Lomba Grande resulta do entrecruzamento de práticas dos diferentes grupos sociais que constituíram essa comunidade. Não se ignora o aspecto do isolamento, mas considera-se que os processos identitários são construções coletivas e se estabelecem na relação plural com contextos por meio de processos de tradução cultural.

As “lascas” de Culturas Escolares

A investigação propôs, como forma de caracterização e compreensão das Culturas Escolares, a construção do conceito de *lascas*, que tem como referência as leituras de Viñao Frago (2008), Burke (2005, 2013), Miller Junior (2009), Certeau (2011b, 2012) e o modo como eles definem cultura. A partir desses autores foi possível a tentativa de elaboração de outro jeito de entender Cultura Escolar. Entende-se, assim, que as *lascas* representam a síntese das construções dinâmicas de uma parte da vida cotidiana, desenvolvida no interior das relações estabelecidas socialmente, no processo de escolarização.

Burke (2013), apoiando-se na construção conceitual de Certeau, considera que a transmissão de um legado cultural, de uma geração à outra, processa-se mediante ação de reutilização ou tradução. O conceito de *lascas* simboliza um modo de ver a Cultura Escolar que é entendida como um todo. Chamo de *lascas*, pois foi a forma elaborada de ler, interpretar e traduzir os contextos das Escolas Isoladas pelos vestígios que delas restaram. Vestígios representados nas práticas de alunos e professores. Práticas cotidianas que, quando inseridas em um todo, refletem, mesmo assim, um fragmento, uma “*lasca*”, que compõe o todo.

O modo inventado pelos sujeitos que compreendem esse grupo social agrega elementos culturais que apresentam uma procedência estrangeira, diferente daquela construída na interação social, mas que de modo algum permaneceu isolada. Os encontros culturais possibilitaram que a inserção contextual aproveitasse os conhecimentos e saberes já

adquiridos e se desdobrassem em novas formas de perceber, de compreender, de agir e de produzir culturas que incluíssem os sujeitos e constituíssem um grupo de pertença.

As *lascas* expressam formas materiais da cultura. Explicando melhor, aproprio-me aqui da arqueologia, cujo conceito de “lasca” tem amplo sentido: pode ser produto de “talhe” intencional produzido pelo homem e que se desprende de um núcleo, fragmento, bem como pode ser um objetivo buscado pelo entalhador e que produzirá uma enorme variedade de artefatos (Miller Junior, 2009).

Além disso, as lascas representam um modo de concentrar-se e abstrair-se do tempo, as marcas culturais que traduzem “as artes de fazer”, o modo de sentir, um modo de recortar o tempo e apresentar materialmente as práticas efetivadas e postas em relação com contextos mais amplos. Desse modo, a apropriação cultural das práticas cotidianas das escolas isoladas, construídas e analisadas historicamente, compõe essas lascas e representa um legado patrimonial que se pretende preservar e divulgar, aspecto que será detalhado no Capítulo 5 e nas Considerações finais.

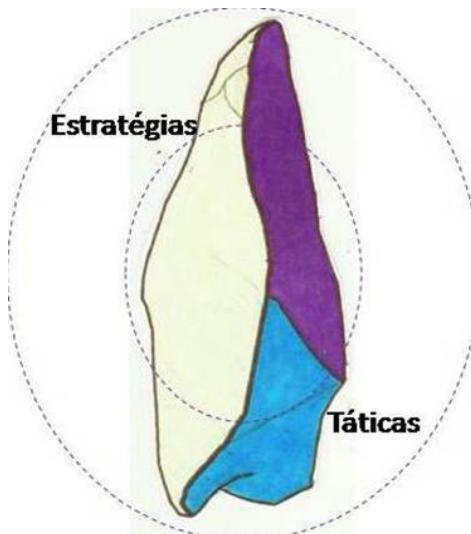
Ao propor reconstruir, pelo viés da cultura, as práticas de escolarização em Lomba Grande, buscaram-se, na memória escolar de professores e alunos, elementos que evidenciassem as singularidades diante de representações culturais heterogêneas. Dessa forma, o que há de mais genuinamente heterogêneo é aquilo que se diferencia, é o que está posto em relação aos contextos mais amplos e com o outro; diferente é o que se mescla e entrecruza e se traduz nas Culturas Escolares do lugar. Bhabha (2013) acrescenta que esse processo de atribuição de sentidos é ambivalente do próprio processo de emersão e que a tradução cultural contribui para que se dessacralizem os pressupostos de supremacia cultural.

Como argumenta Certeau (2011b), é pela operação historiográfica da escrita que se caracterizou o modo como os sujeitos administraram as práticas, a forma como agiram em “território alheio”, apropriando-se, produzindo saberes e contextualizando as diferenças que traduziram a produção de uma lógica agregativa, identitária, de pertença. Portanto, as *lascas* elucidam a maneira como imaginariamente o social é concebido, tanto do ponto de vista material, do que ainda existe como vestígio e possibilita suscitar lembranças e compor memórias, quanto das formas de expressar e significar as lógicas que compreenderam a dinâmica

de ação, de uso, de valores e de normas em um determinado espaço e tempo.

A Figura 3 demonstra esquematicamente o conceito que se vem propondo no decorrer da escrita deste estudo: a possibilidade de reunir em uma representação diferentes práticas em função da preservação e valorização das Culturas de Escolas Isoladas que foram recordadas pelos sujeitos entrevistados.

Figura 3 – Esquema demonstrativo das lascas de Culturas Escolares.



Fonte: Adaptada pelo autor a partir de Escademic ([2014?]).

Na Figura 3 observa-se o modo como se agregam, complementam e particularizam os elementos da Cultura Escolar, do ponto de vista tanto material como representativo. As memórias compósitas das práticas culturais evidenciam, na parte azul, as formas e meios práticos de agir de alunos e professores; na parte de cor gelo, as impressões e lembranças que suscitam as instituições escolares físicas; já na parte roxa, os modos e usos de artefatos materiais.

Como é possível observar, da mesma forma da memória social, o todo da *lască* é constituído e constituinte de partes de uma cultura mais ampla. Do mesmo modo que é possível perceber na parte em gelo da Figura 4, as fraturas na parte superior que, como rizomas, buscam se expandir de forma autônoma, na sua relação com a parte enfatiza uma

interdependência com ela. A metamorfose de produção e/ou reprodução de práticas de Culturas Escolares apresentam, no dizer de Forquin (1993, p. 167), “suas características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolo”.

O conceito de *lascas* agrega aspectos materiais das representações sobre os significados atribuídos a expressões, objetos e patrimônio edificado dos monumentos que compreendem essa forma de organização e de estrutura institucional. A *lasca* está imbricada ao conjunto de uma natureza de Cultura Escolar mais ampla e complexa²².

A Cultura Escolar é aqui compreendida como uma parte da cultura que se escolheu e nomeou como *lascas*, pois se enxergam as arestas culturais que se tornaram visíveis nas situações mais inusitadas do cotidiano. São evidências culturais que, traduzidas, remetem a um processo e a uma relação de profundidade histórica e se materializam nos gestos, no modo de olhar, de introduzir uma conversa, de apresentar um conhecido.

O conceito de Cultura Escolar²³, atrelado ao conceito de cultura, coaduna com o sentido atribuído por Escolano Benito (2000, 2007) e Viñao Frago (1995), cuja perspectiva orienta as construções e considerações impetradas na escrita desta investigação. Viñao Frago propõe que essa Cultura Escolar se constitua pela ação dos atores sociais, professores, pais e alunos e pela relação direta e indireta com a comunidade de pertencimento. O espaço escolar, como espaço de síntese de práticas culturais, compreende um “conjunto de aspectos institucionalizados – incluy prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos” (Viñao Frago, 1995, p. 68), compreendidos em suas características organizativas, modalidades e níveis de instrução.

O propósito de investigar as práticas, desenvolvidas pelos professores e alunos em Lomba Grande, é reconstruir historicamente os processos pelos quais foram instituídas as escolas e as Culturas

²² Fazendo uma alusão à técnica de exploração lítica de *Levallois*, pelas lascas, pode-se definir o procedimento complexo de lascado por meio de uma preparação especial da face superior do vestígio, que consegue preconceber ou predeterminar, total ou parcialmente, a forma e o tamanho da lasca, antes de ser extraída, ou seja, constrói-se o tamanho original do objeto lascado (Escademic, [2014?]).

²³ Um número expressivo de pesquisas sobre Cultura Escolar tem sido produzido a partir dos anos 1990 no Brasil, cita-se: Vidal (2005, 2009) e Souza e Valdemarin (2005). Para Faria Filho e Vidal (2003), as pesquisas envolvendo a noção de Cultura Escolar permitem articular, descrever e analisar diversidade de elementos que compõem o fenômeno educativo. No entanto, a complexidade encontra-se no seu “uso e abuso”, na originalidade da Cultura Escolar e na capacidade inventiva do sistema escolar (Chervel, 1990).

Escolares, o modo como o espaço foi culturalmente construído, estabelecendo formas, modos de organização, e inventando processos que, pelas apropriações realizadas pelos sujeitos, permitiram identificar os mecanismos de normalização bem como as estratégias e táticas que deles resultam.

As estratégias e táticas são investigadas na perspectiva de Certeau (2011b), considerando que as narrativas dos sujeitos entrevistados e as relações que estabelecem com as circunstâncias de contextos não apresentam neutralidade de posicionamento. As estratégias e táticas evidenciam as percepções sociais de cada um, bem como de um grupo nas diferentes situações promovidas pelas práticas cotidianas. Nesse sentido, os atos e o exercício de estratégias e táticas ressaltam o jogo de poder em que os sujeitos estão incluídos, como em um jogo de forças, ora como executores, ora como condutores de uma determinada ordem ou normatização.

A estratégia é aqui entendida como uma forma de conduzir e orientar as ações dos professores e alunos no meio rural. Como ação prática, os sujeitos estabelecem táticas em um jogo de forças. Se a estratégia pode ser isolável, a tática, pelo contrário, não possui um lugar próprio, ela se insinua, não dispõe de uma base para capitalizar vantagens, só existe no lugar do outro. A tática existe apenas na relação entre os sujeitos, pois “a ordem efetiva das coisas é justamente aquilo que as táticas [...] desviam para fins próprios” (Certeau; Giard; Mayol, 2011, p. 88). Desse modo, esses professores e alunos utilizaram os meios existentes e os construídos no curso de suas trajetórias.

A captura do cotidiano das práticas, pelos vestígios deixados pelas “astúcias gazeterias” do cotidiano, é raro, tornando instável a construção do objeto investigado (Certeau, 2011b). Esse processo de construção exige que se estabeleça uma postura ousada, como em um jogo de relações em que as estratégias e táticas identifiquem, a partir do método construído, os valores intrínsecos nos usos e nas apropriações das práticas.

Em síntese, a matéria da cultura²⁴ se apresenta como uma possível combinação de saberes, de um conjunto de práticas que remete ao de-

²⁴ Burke (2005, p. 43) indica a obra de Edward Tylor de 1871, em seus *Primitive Culture*, como pioneira na utilização da expressão *cultura* para compreender crenças, valores, arte, lei, costumes, hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro de um grupo social. Eagleton (2011, p. 24) atribui a Johann Gottfried Herder a utilização da ideia de cultura como um modo de vida característico de cada sociedade; além disso, Herder teria utilizado pela primeira vez essa expressão no sentido plural.

senvolvimento de cada grupo. As características distintas e o interesse de cada grupo social permitem compreender, por exemplo, a intensidade da influência na caracterização dos hábitos e ritos que se materializaram em elementos culturais da comunidade de Lomba Grande, que foi ressaltada a partir do século XIX em função no fluxo migratório mais intenso no Vale do Sinos, que será melhor desenvolvido nos Capítulos 3 e 4.

A dinâmica de vida em comunidade, com seus valores, normas e ritos nas localidades de Morro dos Bois e Taimbé, ressalta a relevância social que representou a presença da escola nesses lugares, aspecto que contribuiu para definição da temática deste estudo. Ou seja, as evidências históricas identificadas nas Escolas Isoladas EMEF Tiradentes e EMEF Bento Gonçalves foram importantes para definir a continuidade da pesquisa no meio rural e direcionar a discussão para as memórias, representações e práticas de Culturas Escolares produzidas a partir dessas instituições, aspecto que passo a detalhar nos próximos capítulos.

Revel (2009, p. 102) entende que, desde que emergiram, as noções de cultura, versões alemã e francesa, “colocaram para quem as utilizava a questão do que consistia a unidade de uma cultura ou de uma civilização”. Dentre os muitos estudos que revisitam o conceito de cultura, cita-se o de Gomes (2009), incluindo a origem epistemológica da palavra e a definição entre as correntes alemã e francesa.

2.

Os sujeitos, o espaço e o tempo das práticas escolares

Estudar o cotidiano da ação educativa envolve um fluxo permanente que abrange por inteiro a vida de seus protagonistas (Boto, 2004). Ao estudar o cotidiano escolar, é possível perceber as práticas sobre as quais ocorre a vida das escolas tanto para indagar o passado quanto para compreender a escola no presente. O tempo escolar, um dos aspectos da Cultura Escolar, resulta de uma construção histórica, na acepção de Viñao Frago (1995), que o considera uma invenção humana, e conforma noções que os seres humanos fazem do seu sentido e de seus efeitos. Desse modo, os processos de escolarização representam as práticas sociais estabelecidas pelos sujeitos em um determinado espaço e tempo. No dizer de Chartier (1990), trata-se de identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, se constrói, pelas práticas e representações, uma determinada realidade social.

Tendo como referencial teórico a história cultural²⁵, a fundamentação desenvolve-se como uma possibilidade para se conhecer e analisar as Culturas Escolares produzidas pelos sujeitos identificados a um grupo social, valendo-se de memórias arquivadas, como passo a discorrer a seguir. Nesse sentido, estruturou-se o capítulo em duas partes: a primeira caracterizou melhor os sujeitos e a segunda descreveu as etapas da pesquisa e o modo como as memórias e representações sobre as Culturas Escolares foram construídas e utilizadas.

2.1 Os sujeitos da pesquisa: “quadros sociais de memórias”²⁶

O grupo social investigado constitui o que Dominique Borne (1998) chama de comunidade de memória, e Halbwachs (2006) de tempo social, constituído por um conjunto de memórias que, a partir

²⁵ A perspectiva da história cultural aqui empregada é aquela que se constituiu a partir da história francesa dos *Annales* no primeiro quartel do século XX e tem como referência alguns pesquisadores, como Lucien Febvre e a Marc Bloch, fundadores da revista *Annales*, que iniciaram um processo de discussão historiográfica que rompeu com o paradigma da história tradicional, considerando a cultura e sua relação com a história social, pelas ações dos diferentes grupos sociais.

²⁶ Expressão utilizada por Halbwachs (2006) com o propósito de enfatizar o caráter social das memórias. Nesse sentido, os quadros sociais manifestam sistemas de representações que podem ser de uma determinada temática, cronológica ou topográfica. As lembranças, pela organização dos quadros

do modo como revisitaram o passado e traduziram uma forma para que as práticas culturais fossem narradas, permitiram construir um tempo social comum para os sujeitos da pesquisa.

Halbwachs (2006) considera que os entrecruzamentos e as recorrências de memórias são produtores de uma possível verdade que se fortalece na medida em que as lembranças se multiplicam pelos membros do grupo. “O processo de rememoração está firmado em uma perspectiva centrada na subjetividade, como uma modalidade interior e privada da experiência do tempo que se constrói a partir da interação entre as pessoas” (Harres, 2004, p. 152).

A memória coletiva é sempre plural, constituída por lembranças do passado que transcendem a individualidade e compartilhada socialmente no domínio da vida comum. Encontra-se ancorada na história individual e vai emergindo à medida que são feitos os encadeamentos e as relações do que é manifestado nas lembranças. A memória torna-se, portanto, o caminho pelo qual a existência retorna esculpindo a história.

A experiência como prática vivida, que remete à concretude da experiência de um indivíduo ou de um grupo social, constitui um substrato da memória que se reelabora constantemente, ou seja, nunca termina, como argumenta Thomson (1997). As narrativas, segundo Amado (1995), retratam um cenário considerando que, ao trazer o passado até o presente, ele recria-se à luz do presente, ao mesmo tempo em que se projeta no futuro. Stephanou (2011), sobre isso, afirma que escrevemos e dizemos o que pensamos ter vivido, o que pensamos ter sentido, o que imaginamos ter experimentado. A memória, portanto, constitui-se em uma dentre as muitas possibilidades interpretativas para se ler esta realidade investigada.

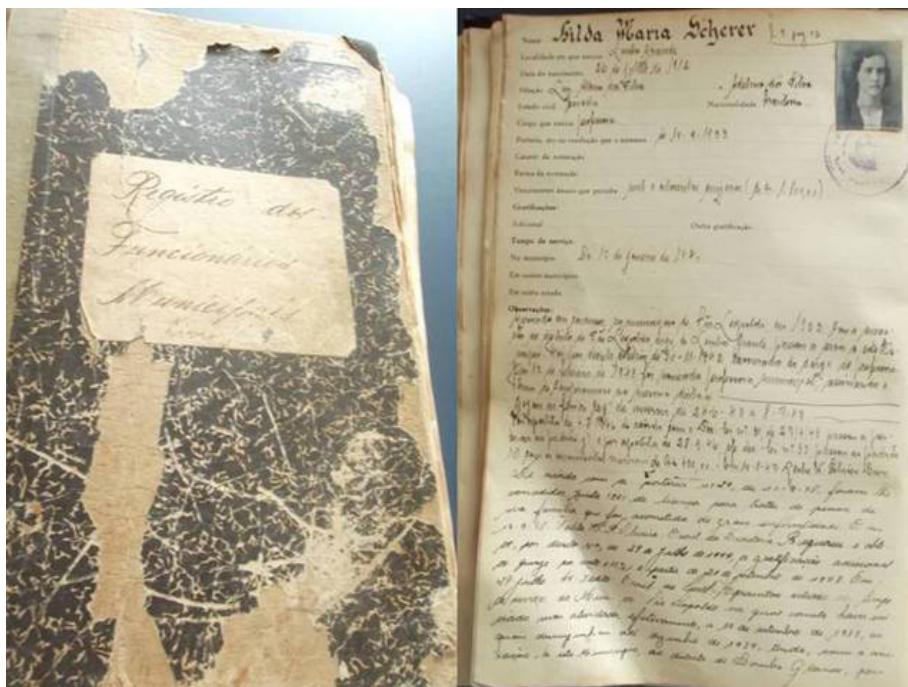
A memória se constrói de lembrança e de esquecimento. É nesse sentido que há, na lembrança, rememorações e vazios. Ou seja, o processo de lembrar implica escolhas entre os fatos do passado que, por algum motivo, são privilegiados por quem recorda. Quando evocado, o passado surge percebido por uma lente do presente. Nesse caso, tanto o passado como o presente sofrem interferência. Dessa forma, entre a época em que teve lugar o acontecimento evocado e o momento em que se dá a evocação, entre o tempo vivido, o lembrado e o narrado, o indivíduo amadureceu consideravelmente (Nora, 1993). É pela narração

coletivos de memórias, favoreceriam situar e localizar o passado rememorado nas representações construídas no presente.

do tempo que os sujeitos “arrancam” do passado o que ainda sobrou da tradição, do costume ancestral. O passado não existe mais, pois ele é presentificado na narrativa, adquirindo as demarcações contemporâneas.

A busca por documentos que auxiliassem o trabalho de reconstrução histórica dos processos de constituição da escolarização em Lomba Grande possibilitou identificar memórias sobre esse lugar armazenadas em diferentes arquivos. No Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo (APMNH), localizou-se o primeiro livro-ponto dos funcionários municipais²⁷, como exemplo pode-se observar a Figura 4, com folha do registro funcional da professora Maria Hilda Scherer.

Figura 4 – Capa e folha do livro-ponto – Maria Hilda Scherer (1940).



Fonte: Adaptada pelo autor (2014).

A consulta a esse registro permitiu a construção de um quadro de professores que atuaram nas escolas municipais de Novo Hamburgo entre 1927 e 1955. Portanto, sobre os primeiros tempos da Administração Municipal, no que se refere ao número de professores que exerceram o

²⁷ Foram analisadas 125 páginas, associadas aos professores, referentes ao período inicial da administração de Novo Hamburgo (1927 a 1955).

magistério, registra-se o índice de 85 professores municipais no período de 1918 a 1955²⁸.

Entre as décadas de 1940 e 1950 há um crescimento expressivo do número de Aulas Públicas municipais. A média representa a contratação de aproximadamente 40 professores em regência de classe. A organização das informações sobre a vida funcional desses docentes foi estruturada em quadro que compreendeu os seguintes dados: nome do/a professor/a; data e local de nascimento; admissão e/ou exoneração, remoção; cargo, forma de classificação; portaria de nomeação, exoneração, remoção; situação funcional e observações.

Outra etapa compreendeu o acesso a decretos, leis, portarias e documentos legais da Administração Municipal consultados no Arquivo da Secretaria de Planejamento e Gestão da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, Diretoria de Expediente (ASPGPMNH), no setor de microfilmagem. Nesse sentido, foram acessados os rolos de documentos que compreendiam um período mais largo que o proposto, além de contratos, termos e outros documentos que representavam convênios entre o município e outros órgãos públicos e privados. A próxima etapa foi ler e selecionar dessa documentação legal o que serviria para a pesquisa. Nesse sentido, priorizei aqueles que alcançaram o ano de 1952, com o propósito de cotejar com outros documentos que fazem parte deste estudo.

A etapa seguinte foi retornar aos arquivos institucionais da EMEF Bento Gonçalves e da EMEF Tiradentes. Quanto ao acervo da EMEF Bento Gonçalves, prédio novo, considerando o aspecto de a instituição ter funcionado em diferentes lugares, os registros escritos, anteriores a 1952, se perderam com as constantes mudanças. No acervo, identificou-se um caderno pequeno, com pauta, semelhante aos cadernos de 48 folhas que se utilizam atualmente nas escolas. Nesse caderno, registra-se, na capa, a inscrição que serviria de livro-ponto. A abertura do livro é da professora Maria do Carmo Mohelecke, em 1952. Na oportunidade, conversou-se com a professora Liriane Müller, que disse

²⁸ “[...] o presente livro servirá de ‘Registro dos Funcionários Municipais da Prefeitura de Novo Hamburgo’ onde serão inscritos os fatos de sua vida funcional, contendo duzentos e vinte e cinco (225) folhas devidamente numeradas e rubricadas pelo Secretário, com a rubrica ‘[Plustoza]’ Novo Hamburgo, 10 de janeiro de 1945” (Novo Hamburgo, 1945a, capa). Tratando-se de uma investigação histórica, preservou-se a linguagem expressa no documento, o que se observa também em outras passagens no decorrer desta escrita. Como se observa, os registros possibilitaram ultrapassar o recorte temporal deste estudo, incluindo informações anteriores.

conhecer Maria do Carmo, que era sua tia-avó, e se dispôs a conseguir o contato telefônico.

Quanto aos documentos da EMEF Tiradentes, como identificado na pesquisa de mestrado, a primeira professora, que trabalhou na instituição até 1958, foi Maria Hilda Scherer. Em busca dos sujeitos que pudessem compor a investigação de doutorado, inicialmente, consultou-se o primeiro livro de matrícula escolar. Trata-se de um livro grande, da livraria do Globo, modelo que segue o padrão dos livros de frequência da década de 1930. Na capa, existe a inscrição “da Aula Pública mixta Municipal do Morro dos Bois regida pela profa. Maria H. Scherer”.

Conversando com a professora Elisa, tentou-se identificar, pela lista de alunos, os que ainda residiam na proximidade. Ela sugeriu que se conversasse com o seu pai, professor aposentado Sérgio Scherer.

Partiu-se, então, para a definição dos sujeitos que integram a pesquisa. Nessa fase da pesquisa, contei com o auxílio das duas professoras que atualmente trabalham na EMEF Bento Gonçalves, Liriane e Elisa, que se constituíram como “pessoas-fonte” na busca pelo grupo que foi estruturado. Para Bogdan e Biklen (1994), esses sujeitos-fonte também podem, no decorrer da pesquisa, adquirir o *status* de pessoa-chave, pois, entrevistados, frequentemente são intuitivos em relação às situações da pesquisa, podendo demorar nos seus depoimentos.

E, por tratar-se de uma pesquisa de cunho histórico que pretende dar visibilidade para os sujeitos do meio rural, os alunos e professores, como expressa a Figura 5, optaram pela utilização de sua identificação²⁹ e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

²⁹ Neste trabalho optou-se pela identificação dos sujeitos. Essa opção metodológica se articula com a reflexão de Almeida (2007, p. 28), para quem o “silêncio” dessas trajetórias e práticas se produziu historicamente nesse contexto, então elas “passaram despercebidas pela história, especialmente pela história da educação”.

Figura 5 – Fotografia dos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Elaborada pelo autor (2014).

Utilizei-me da metodologia já aplicada na pesquisa de mestrado: o esquema de indicação, ou “*snowball sampling*”, exemplificado na Figura 6, indica pelo menos dois critérios essenciais, ambos inter-relacionados quanto ao sistema de indicação – diversificação e saturação da amostra. 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). Além disso, os mesmos autores ainda sugerem que se atente para o fato de não recolher dados demasiados e que não se conseguirá realizar uma análise com profundidade.

A metodologia conhecida pela expressão *Snowball*, também chamada *snowball sampling* técnica, conhecida no Brasil como “amostragem em Bola de Neve”, “Bola de Neve” ou, ainda, “cadeia de informantes”, é uma amostra não probabilística, pois nem todos os elementos da população investigada têm a mesma oportunidade de serem selecionados para a participação da amostra. Esse aspecto favorece resultados não passíveis de generalizações, como argumentam Baldin e Munhoz (2011).

Como propõe o método da “bola de neve”, a escolha do número de pessoas bem diferenciadas, mas dentro de uma base comum, garante a possibilidade de analisar, de forma ampla, os diferentes aspectos a serem estudados. Isso se faz colhendo informações anteriores, ou mesmo através do fenômeno da “bola de neve”, em que uns sugerem outros, adquirindo, por vezes, uma representação estruturada em forma de rizomas.

Figura 6 – Esquema de indicação de sujeitos.



Legenda: As flechas indicam o sentido da indicação/lembrança.

Fonte: Elaborada pelo autor (2014).

Como se observa na Figura 6 e sugere a direção das flechas, o grupo de sujeitos, cujas trajetórias escolares se desenvolveram em Lomba Grande, na EMEF Bento Gonçalves, é: a professora Maria do Carmo Schaab se lembrou do aluno João Bernardes e de Lúcia Plentz,

sua colega de trabalho. A professora Lúcia indicou a colega Maria Lorena Pires bem como a aluna Helenita dos Reis, e esta seu esposo José dos Reis.

Em relação ao conjunto de sujeitos da EMEF Tiradentes, Elisa Nunes indicou o professor Sérgio eo alunos Clari Winck, Lucilda e Tomaz Thiesen.

O grupo social, nesta pesquisa, é representado por dez sujeitos, como se identifica no Quadro 1, que foram professores e/ou alunos da área rural que representam o conjunto de memórias presentes nos documentos construídos a partir das narrativas e nos documentos coletados analisados. A forma como lembraram uns dos outros caracteriza um grupo social, aspecto evidente na Figura 6. Além do critério de terem estudado e/ou trabalhado na EMEF Tiradentes ou na EMEF Bento Gonçalves, nesse grupo de sujeitos evidencia-se que a grande maioria ainda vive e/ou teve sua trajetória profissional e de vida desenvolvidas em Lomba Grande.

Quadro 1 – Demonstrativo dos sujeitos da pesquisa.

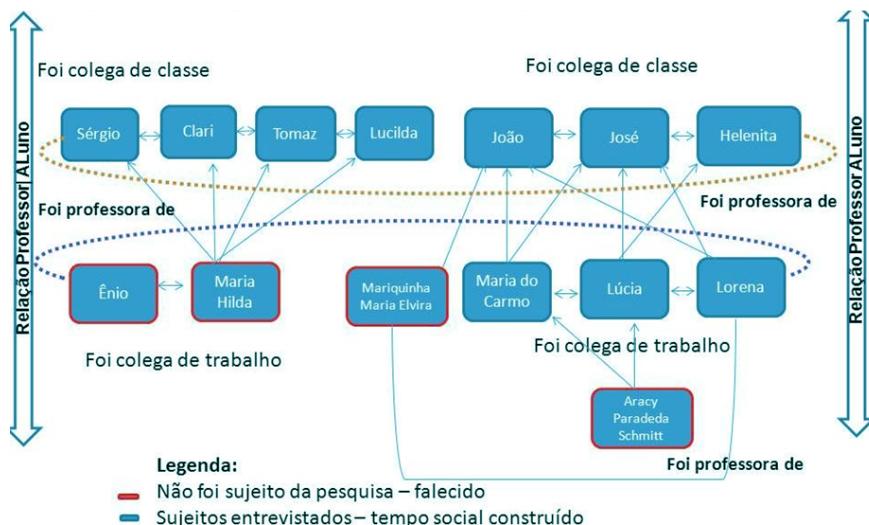
Nº	Nome	Data nascimento	Professor	Aluno	Ano/periódico	Escola municipal
1	Lúcia Plentz	31/12/1926	X		1952	Bento Gonçalves
2	Maria Lorena Allgayer (Pires)	12/12/1927	X	X	1934 a 1938 e 1951 a 1952	Bento Gonçalves
3	Maria do Carmo Moehlecke (Schaab)	16/07/1934	X		1951-1952	Bento Gonçalves
4	Sérgio José Scherer	06/10/1934	X	X	1940 a 1948 e 1952	Tiradentes
5	Clari Winck (Winter)	10/08/1937		X	1945 a 1949	Tiradentes
6	Lucilda Hilda Thiesen (Winck)	08/11/1940		X	1948 a 1951	Tiradentes
7	João Honório Bernardes	21/09/1941		X	1948 a 1952	Bento Gonçalves
8	Tomaz Osvaldo Thiesen	07/03/1941		X	1949 a 1952	Tiradentes
9	José Erci dos Reis	10/07/1945		X	1952	Bento Gonçalves
10	Helenita Pacheco de Mello (dos Reis)	19/02/1948		X	1953	Bento Gonçalves

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

No Quadro 1, identifica-se que oito dos dez sujeitos entrevistados representam um vínculo institucional associado à condição de alunos nas escolas isoladas estudas. Quatro foram professores, sendo que na EMEF Tiradentes foi possível apenas entrevistar o professor Sérgio, que foi informalmente docente em 1952. A faixa etária dos sujeitos situa-se entre 70 e 80 anos, sendo seis entrevistados do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Em sua maioria, trabalharam na agricultura, “fazendo feira” na região. Além dos professores, uma particularidade foi entrevistar um aluno que possui curso superior em Engenharia Mecânica e é aposentado pela empresa Petróleo Brasileiro S. A. (Petrobras).

A partir da indicação dos sujeitos e da realização das entrevistas, percebeu-se que o campo empírico “estava coberto”. Ao falarem sobre seu tempo de professor ou de aluno, os sujeitos indicavam outros professores e colegas. As memórias dos entrevistados, no dizer de Halbwachs (2006), constituíram-se como um tempo social, como se ressalta na Figura 7, esquematizada a seguir.

Figura 7 – Relação entre memórias dos sujeitos.



Fonte: Elaborada pelo autor (2014).

Na Figura 7, identifica-se a relação entre os sujeitos, professores e alunos. No ângulo horizontal indica-se a época em que as trajetórias escolares aconteceram entre as décadas de 1940 e 1950, para os alunos, e na década de 1930, para os professores. Outro aspecto importante,

em relação aos alunos da escola Tiradentes, é que Sérgio, Clari, Tomaz e Lucilda foram colegas de turma, considerando que as turmas eram multisseriadas e que o professor Sérgio permaneceu matriculado por um tempo superior ao que geralmente permaneciam os filhos dos colonos da localidade, como recorda José, em entrevista de 2014: “*não deixavam passar três anos*”.

Ainda analisando horizontalmente as relações entre os sujeitos, na escola Bento Gonçalves, Helenita e José foram colegas e José foi colega de João, quando ele cursava o último ano.

Quanto aos professores entrevistados da Bento Gonçalves: Maria do Carmo, Lúcia e Maria Lorena foram colegas de trabalho e, em relação à RMENH, tiveram trajetória no mesmo período que Maria Hilda e Ênio, professores da Tiradentes.

Na perspectiva vertical, os tempos estabelecem relações que permitem similitudes de memórias, pois, na Tiradentes, Maria Hilda foi professora de Sérgio, Clari, Lucilda e Tomaz e, na Bento, Maria do Carmo foi professora de João e José; Lúcia, de José e Helenita; e Maria Lorena, de João e José. Nesse sentido, ainda é possível identificar que Maria do Carmo e Lúcia foram alunas da professora Maria Aracy Paradeda Schmitt, na Escola Isolada Estadual de São João do Deserto.

Outro detalhe importante é que essa comunidade de memórias, mesmo tratando-se de localidades distintas, Taímbé e Morro dos Bois, representam uma rede de parentescos. Quanto aos professores, Maria Hilda legou aos filhos, Sérgio e Ênio, o ofício do magistério que até hoje é exercido por uma de suas netas, Elisa Scherer Nunes. Já o irmão de Lorena se casou com a irmã de Lúcia. Este aspecto permitiu que se construísse outro esquema, como se identifica na Figura 8 logo a seguir:

Figura 8 – Grau de parentesco dos sujeitos.



Fonte: Elaborada pelo autor (2014).

Como se identifica na Figura 8, o pai de Maria do Carmo era irmão do esposo da professora “Mariquinha” Mohelecke, que na década de 1930 foi professora na Bento Gonçalves. Naquela época a escola funcionava na casa do Afonso Mohelecke, esposo dessa professora.

Ainda analisando a Figura 8, observa-se que as irmãs Mariquinha e Olga Maria Barth (que também foi professora na Bento Gonçalves) foram alunas da professora Maria Marques e eram primas de Maria Hilda.

Maria Hilda era comadre do professor José Afonso Höher, destacado educador da região, casado com a escrivã Erna Höher, pais da professora Maria Gersy Höher Thiesen.

Ainda é pertinente ressaltar que Augusto Thiesen, primo e comadre da professora Maria Hilda, também era primo distante de Tomaz Thiesen e de José Thiesen, esposo da professora Maria Gersy.

Tomaz lembrou que a sua mãe era prima distante também do pai do professor Sérgio, senhor Carlos Artur Scherer, que era esposo da professora Maria Hilda.

Tomaz é concunhado de Clari, pois Lucilda e o esposo de Clari eram irmãos.

A partir dessa relação de parentesco, foi possível identificar algumas práticas comuns na região, como: geralmente o casamento acontecia entre os moradores do próprio bairro, no qual, como recorda Clari, em 2013, havia festas e quermesses, e as famílias do interior se deslocavam para a região central do bairro aos domingos. Na oportunidade, escutavam música e era uma maneira para que os vínculos entre uma localidade e outra fossem criados e os grupos dessas comunidades se conhecessem.

Para esse grupo de sujeitos, a escola também foi importante por outro aspecto, já que nela as amizades escolares se transformaram em relações duradouras e futuros matrimônios, como recorda Helenita, que se casou com José; Lucilda, que se casou com Tomaz; e Clari, que se casou com Lino, irmão de Lucilda.

As memórias reunidas, organizadas e analisadas reconstruíram um tempo escolar que expressa a utilização histórica de uma legislação, um currículo, bem como associa uma dinâmica prática de sala de aula, um ritual escolar, objetos que povoaram o cotidiano, as práticas educativas e até mesmo a arquitetura escolar (Fernandes; Mignot, 2008).

Como argumenta Errante (2000), é possível lembrar e esquecer, ou até mesmo reinventar certos aspectos de nosso passado pessoal e/ou coletivo, conhecidos como “memória vicária”, caracterizada pela prática de tornar as memórias dos outros parte da realidade para aqueles que ouvem as memórias, mas não possuíam a experiência desta. Essas memórias, ao serem compartilhadas, transformam-se em memórias de um grupo social e passam a ser assimiladas como uma memória coletiva.

2.2 A história oral, os documentos e a trajetória da pesquisa

A memória, não sendo História, serve ao historiador como indício para produzir leituras do passado, do vivido pelos indivíduos, daquilo de que se lembram e/ou de que se esquecem a um só tempo. Para Prins (1992), toda história depende de seu propósito social, e a história oral é a que melhor reconstrói as particularidades triviais das vidas das pessoas comuns. Nesse sentido,

[...] as memórias são fontes históricas, pois elas nos ajudam a identificar a permanência de uma determinada leitura sobre o acontecimento, às contradições e visões distintas, os elos que ligam certos grupos e afastam os outros. Enquanto fontes históricas, elas merecem passar por uma análise crítica, capaz de desconstruir as memórias consagradas por um coletivo (Motta, 2012, p. 26).

A relevância histórica da utilização de fontes construídas pela memória está condicionada ao esforço teórico e metodológico que constrói o pesquisador, nas escolhas que faz, pelas questões que elabora para poder fazer dizer sobre um tempo e uma experiência histórica – em síntese, fazer falar os documentos. Grazziotin e Almeida (2012) acrescentam que não existem histórias pequenas, considerando que os estudos de cunho regional estariam em desvantagem em relação às pesquisas que operam com as grandes estruturas, como já se afirmou em outra parte desta obra. Os estudos regionais precisam estar inseridos e em relação com o sistema mais amplo da sociedade.

A opção metodológica da história oral se deve à possibilidade que a oralidade representa para se elucidar trajetórias individuais, coletivas, eventos ou processos, conferindo *status* a uma nova abordagem histórica. As primeiras pesquisas, utilizando essa metodologia, surgiram a partir dos anos 1960 e 1970, nos Estados Unidos, e se consolidaram com a *Oral History Association* (OHA). Contudo, foi a partir dos estudos do historiador Paul Thompson (1992) que ela se firmou decisivamente como movimento interdisciplinar. Dessa forma, constitui um campo teórico distinto cujo rigor se evidencia na sua prática e desenvolvimento. Na história oral, o documento principal é a narrativa que, a partir de técnicas e pressupostos, é organizada pelo pesquisador; portanto, o rigor ético do historiador no tratamento, na organização e na construção das narrativas configura novas formas interpretativas para o trabalho histórico (Amado; Ferreira, 2002).

No momento da entrevista, as narrativas evidenciam os contextos nos quais a identidade é prática, pois as entrevistas são eventos mediados pela natureza do contexto das lembranças. Ao exercitar a memória, o sujeito realiza uma seleção e constrói, narrativamente, uma forma de rememorações, aspectos que escolhe lembrar (Errante, 2000). Isso implica estabelecer negociações no contexto lembrado, prática que envolve a construção de um vínculo entre entrevistador e entrevistando e exige uma postura que inclui ouvir o todo, não apenas a narrativa que interessa para determinado estudo.

A lembrança é, talvez, o gênero mais comumente associado à memória; suscitá-la pode ser um modo não consciente que se utiliza para tentar entendê-la, não para acessar cenas que são reais no passado, mas para preservar aspectos do nosso tempo presente, como argumenta Errante (2000). Nesse sentido, a organização do roteiro de perguntas é um aspecto importante para garantir que as narrativas permitam a construção dos campos conceituais que dela possam emergir.

Portanto, a construção dos roteiros e pautas se constitui como uma forma de relembrar, por exemplo, o cheiro e a disposição da escola, as práticas cotidianas, os modelos de ensino, as rotinas e as atitudes. Essa etapa configurou-se em momentos de descontração, principalmente pelo fato de o pesquisador ter familiaridade com dois professores investigados, Sérgio e Lúcia, sujeitos que participaram da pesquisa de mestrado, bem como na aproximação de outros sujeitos que se mostraram bastante envolvidos³⁰.

Para Joutard (2002), há de se reconhecer subjetivamente o ponto até onde o historiador pode projetar suas interrogações sobre a intimidade dos sujeitos. Esse aspecto relaciona-se diretamente com a relevância para a pesquisa histórica e o propósito das questões elaboradas. Dessa postura ética, depende a qualidade da entrevista.

O fato de ser conhecido pela professora Lúcia e pelo professor Sérgio fez com que a entrevista fosse uma conversa prolongada sobre as escolas isoladas, algo como uma continuidade sobre aquela temática da dissertação, mesmo que as questões declinassem para a temática da cultura. A preocupação em não ter algo para acrescentar apareceu tanto na entrevista com o professor Sérgio quanto na com a professora Lúcia, que exclamou: “*quando o senhor veio a outra vez foi muita coisa. Hoje não se toca nessas coisas?*”. Nesse sentido, procurou-se deixá-los falar sem a preocupação da sequência das perguntas. Nas oportunidades, entre um fato e outro, incluíram-se as questões que interessavam ao estudo.

A partir da relação dos sujeitos que poderiam colaborar para a pesquisa, partiu-se para os contatos telefônicos, que se constituiu num ritual antes de cada entrevista. Contou-se não apenas com a colaboração dos entrevistados, mas também com a solidariedade de outros amigos

³⁰ Agradeço em especial à professora Maria do Carmo, que diversas vezes me telefonou e mostrou-se preocupada se eu havia conseguido encontrar as pessoas que ela havia indicado. Além disso, estendo esse carinho à família Thiesen, nas pessoas de Tomaz e Lucilda, que prontamente envolveram outros familiares para conseguir uma fotografia da aula da professora Maria Hilda.

que se prontificaram a estreitar as distâncias entre os sujeitos para as entrevistas, como foi o caso de Maria do Carmo e João. Foram muitos quilômetros percorridos, em diferentes lugares, em busca de professores que aceitassem participar da pesquisa. No primeiro contato, feito por telefone, deixava-se claro o objetivo do trabalho e prontamente os sujeitos demonstravam disponibilidade em contribuir.

Em alguns casos o contato foi pessoal, pois isso era orientado pela indicação feita pela “pessoa-fonte” e/ou por aquele entrevistado que lembava outro sujeito; e aventurou-se por caminhos antes não percorridos na pesquisa de mestrado. Nesse sentido, percorreram-se estradas de chão batido, pelo interior das diferentes localidades, a partir da indicação de Elisa, para localizar Clari, Tomaz e Lucilda, bem como se seguiram as orientações de Lúcia para encontrar Maria Lorena, Helenita e José. No primeiro contato, chegava-se um pouco tímido, pois nem todos os sujeitos eram conhecidos. O fato de ter sido diretor da EMEF Professora Helena Canho Sampaio e de apresentar as referências de quem havia indicado (que se conversasse sobre as escolas isoladas) auxiliava para que fosse construída uma relação de proximidade com o entrevistando. Em alguns casos foi possível realizar a entrevista no mesmo dia, como aconteceu com a professora Clari, Helenita e José. Em outros casos, a entrevista era marcada para outro dia, quando o sujeito estivesse disponível, como foi o caso de Maria Lorena, Tomaz e Lucilda.

A entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. A postura ética e a transparência do pesquisador são indispensáveis para que a entrevista transcorra de forma a colaborar para a elaboração do conhecimento científico, principalmente quando a opção metodológica visa à identificação do sujeito, o que exige atenção redobrada sobre as interpretações.

A entrevista³¹ realizou-se na residência de cada sujeito, no período diurno, em dias de semana. O tempo de duração de cada entrevista é um aspecto que singulariza a narrativa das práticas de cada sujeito, como se observa no Quadro 2:

³¹ Utilizaram-se fitas K7 de 60 minutos cada lado (A e B) e gravador microcassete modelo Olympus, marca Pearlorder S701 para capturar as memórias de Sérgio, Clari, João e Maria do Carmo. As demais narrativas – Helenita, José, Tomaz, Lucilda, Maria Lorena e Lúcia – foram realizados com recurso eletrônico do Mp4, modelo Tron, 4GB.

Quadro 2 – Demonstrativo do tempo das narrativas.

Sujeito	Tempo de entrevista/mídia ³²
Tomaz	47min. Mp4 mídia eletrônica
Sérgio	82 min. 1 fita k7 – Lado A e B
Maria Lorena	40 min. Mp4 mídia eletrônica
Lucilda	32 min. Mp4 mídia eletrônica
José	19 min. Mp4 mídia eletrônica
João	80 min. 1 fita k7 – Lado A e B
Helenita	16 min. Mp4 mídia eletrônica
Lúcia	37 min. Mp4 mídia eletrônica
Maria do Carmo	91 min. 1 fita k7 – Lado A e B
Clari	65 min. 1 fita k7 – Lado A e B

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Iniciava-se pedindo que falasse sobre os primeiros tempos de escolarização e os momentos marcantes de sua formação/aprendizagem. Quanto às questões, é importante ressaltar que se optou por iniciar com uma questão que permitisse que os depoentes falassem sobre sua infância e posteriormente foram-se incluindo as perguntas sobre as práticas de escolarização, os objetos e os utensílios das instituições investigadas.

Quando o momento para conversar era agendado para outro dia, na chegada havia um ritual preparado pelos sujeitos. Um lugar que se interpretou como privilegiado, pois havia uma cadeira ou um sofá especialmente reservado para que o entrevistador sentasse e pudesse desenvolver a entrevista, como foi o caso do professor Sérgio, que levou o pesquisador à sua biblioteca, espaço onde funcionou, na década de 1950, a escola Tiradentes, mostrando livros e alguns materiais pedagógicos.

A professora Lúcia também reservou o espaço da sua casa onde, nos anos 1960, funcionou a escola Bento Gonçalves. João, Maria do Carmo, Tomaz, Lucilda e Clari também destinaram o espaço que julgaram mais adequados para que a entrevista acontecesse, o qual, no caso da professora Maria Lorena, foi o jardim do seu quintal, aproveitando a sombra de suas árvores.

Nessa investigação, as narrativas possibilitaram ao investigador conhecer o sujeito na sua singularidade, isto é, permitiram que esta se manifestasse no contexto de suas vidas. Assim, revelaram a importância da experiência social do sujeito que, para Tompson (1992), identifica-se

³² Utilizei um arredondamento para cima em relação aos segundos, transformando tudo em minutos.

pelo modo que expressam a sua forma de produzir e reproduzir a vida envolvendo sentimentos, valores, crenças, costumes e práticas sociais.

A etapa seguinte deu-se com a escuta dos depoimentos gravados e a transcrição, procurando-se preservar as expressões utilizadas pelos depoentes, registrando gestos e sentimentos, bem como falhas e trechos incompreendidos, características da abordagem qualitativa. Na sequência, efetuou-se uma leitura atenta, procurando imprimir pontuação que configurasse o relato como documento para análise observando-se o ritmo e conservando uma linguagem peculiar do professor/aluno rural. Os apontamentos de campo foram indispensáveis nesse momento, principalmente para esclarecer nomes e datas e compreender o movimento interno das memórias (tempo, organização, disposição das narrativas), considerando que “memória puxa memória” (Bosi, 2004).

Seguida das transcrições, deu-se a elaboração de quadros e esquemas que possibilitaram constatações importantes para definição das unidades de análise, “empregando técnicas usuais [...] para decifrar, em cada texto, o núcleo emergente que servisse ao propósito da pesquisa, essa etapa consistiu num processo de codificação, interpretação” (Pimentel, 2001, p. 195). A primeira organização deu-se pelas recorrências e dissonâncias que a primeira leitura permitiu verificar. Agruparam-se as temáticas e os assuntos que emergiram, seguindo-se pelas evidências: formação e prática; objetos e utensílios; rotina escolar, incluindo a hora do lanche e o recreio; prática de Escolas Isoladas, incluindo as estratégias e táticas dos professores e alunos e o dia do exame final no meio rural. Essas unidades são analisadas nos próximos capítulos.

Em média, as narrativas recuperadas compreendem o tempo de uma hora seguida de conversa. Os professores ocuparam um tempo um pouco maior que não ultrapassou uma hora e meia. Alguns alunos foram sucintos no seu depoimento, como foram os casos de Helenita e de José, o que não desqualifica o valor dos seus depoimentos; outros se demoraram na riqueza dos detalhes sobre as memórias narradas, como foram os casos de Clari, Tomaz, João e Lucilda. Como já argumentado em Souza (2012a), no âmbito das representações e da produção de sentido, as entrevistas foram tratadas como encontros sociais, nos quais conhecimentos e significados foram ativamente construídos no próprio processo da entrevista.

O cenário das entrevistas, entre um refrigerante, biscoito ou churrasco, foi revestido por fotografias que alguns entrevistados fizeram questão de mostrar. A professora Maria Lorena alcançou uma fotografia dela na época em que era aluna da EMEF Bento Gonçalves, na década de 1930, que será comentada no Capítulo 5. Além dessa, o aluno Tomaz se lembrou de ter uma da EMEF Tiradentes, da década de 1940, época em que sua cunhada foi aluna de Maria Hilda. Além disso, como rememorou Tomaz, dois de seus irmãos estudaram no centro do bairro, “estudaram na Lomba Grande, com o professor Kunrath, que era estudado”, e tinha uma fotografia de seu irmão, na década de 1940, que também foi incluída no Capítulo 5.

Em relação aos materiais pedagógicos, o professor Sérgio mostrou o livro de resumo que fora lembrado por João no momento de sua entrevista. Na oportunidade, folheou-se o livro e fotografaram-se algumas partes, como consta no Anexo A. Um detalhe muito singular das narrativas foi o fato de João, após terminar seu depoimento, buscar, na sua biblioteca, uma grande enciclopédia. Ele frisou “vou pesquisar, pra ver se existe esse ‘cartapácio’ que eu te disse, fiquei em dúvida”.

Junto à recolha de narrativas, realizaram-se apontamentos, observações e registros (notas de campo) que aconteceram durante, após e até mesmo através do contato telefônico. Como argumentam Grazziotin e Almeida (2012), o caderno de registros é uma ferramenta indispensável para a construção da investigação, pois permite que impressões, gestos, esquecimentos e feições sejam registrados pelo pesquisador. No momento da transcrição, essas informações auxiliam na compreensão do ritmo e da métrica estabelecida durante o desenvolvimento da narrativa. Os encontros desenvolveram-se como momentos de aproximação, fortalecimento de vínculo e prolongamento da conversa.

Algumas hipóteses iniciais foram ressaltadas no momento em que se escutavam e se transcreviam os depoimentos, como, por exemplo, o fato de que a existência de materiais comuns (quadro, classe, caderno ou ardósia/pedra) permitisse semelhanças no modo como as práticas produziram as Culturas Escolares. Porém, mesmo diante dessa realidade, há diferenças e semelhanças entre as duas instituições investigadas.

Destaca-se que os depoimentos de narrativas orais transcritas aqui são tomados como documento e servem para refletir e compreender o passado, ao lado de outros documentos escritos, imagens e demais tipos de registro encontrados ao longo da investigação. A partir da aná-

lise documental, pretendeu-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).

As memórias trazidas pela voz dos sujeitos, que viveram em um determinado tempo e espaço, é documento construído e produzido pelo historiador. Sobre esse aspecto, Grazziotin e Almeida (2012) afirmam que esse procedimento agrupa o risco e as implicações de encontrar uma verdade, pois se constrói em função da posição ocupada pelo historiador, na instituição histórica de sua época. Em síntese, essa construção carrega um conteúdo narrativo que conforma interesses subjetivos, como acrescenta Carvalho (2013, p. 120): “la ampliación temática de los intereses de la investigación llevan a legitimar y a valorar nuevos materiales de archivo como fuente de información histórica, el énfasis de la nueva historiografía en la materialidade de las prácticas, de los objetos y de sus usos produce un nuevo modo de mirarlos e interrogarlos”.

A recuperação de documentos (escritos e icnográficos³³), em alguns momentos, foi possível apenas mediante a sua fotografia, por isso foram fotocopiados, microfilmados, escaneados e/ou transcritos. Vieira (2011) argumenta que cada vez mais os órgãos públicos e instituições, como os arquivos, têm realizado a digitalização dos seus acervos. Essa ação inclui coletar, tratar, recuperar, organizar e colocar a memória de uma região à disposição da sociedade. Essa tecnologia tem se tornado aliada da pesquisa em história, “seja pela microfilmagem/digitalização dos documentos mais antigos ou pela organização e catalogação do material que facilita e torna mais simples o acesso” (Vieira, 2011, p. 1.633).

Nesse sentido, percorreram-se diferentes espaços de preservação de fontes documentais: Arquivo Institucional da Escola Bento Gonçalves (AIEBG) e Arquivo Institucional da Escola Tiradentes (AIET); Biblioteca Pública Municipal Machado de Assis (BPMA); Arquivo da Câmara Municipal de Vereadores de Novo Hamburgo (ACMVNH);

³³ Os documentos digitalizados e/ou microfilmados estão amparados por lei, como argumenta Vieira (2011), com a Lei nº 5.433, de 08 de maio de 1968, e o Decreto nº 1.799, de 1996, e são aceitos como representação do original. Essa prática consiste no desenvolvimento de um suporte com densidade capaz de preservar ou disponibilizar virtualmente a visualização do documento em terminal ou outro material. Além disso, a microfilmagem pode ser convencional ou eletrônica. Na forma convencional, as informações são gerenciadas e preservadas mediante a captação das imagens de documentos, por processo fotográfico; na eletrônica, por meio da digitalização.

APMNH; Arquivo Institucional da SMED³⁴; ASPGPMNH; Arquivo Institucional do Instituto Estadual Madre Benícia (AIEMB); Arquivo do Museu Histórico Visconde de São Leopoldo (AMHVS); Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRH); Arquivo Público do Rio Grande do Sul (APRS); Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (AIHGRS); Acervo da Comunidade Evangélica de Lomba Grande (ACESPLG).

Nos arquivos e acervos institucionais, identificaram-se documentos relacionados com a instrução pública e as escolas públicas da região do Vale do Sinos, em especial dos municípios de São Leopoldo, Novo Hamburgo e de Lomba Grande, como: livro de funcionários; livros de ponto funcional; livros de frequência de alunos; cadernos de chamada; correspondências entre professores e autoridades municipais, como vereadores e gestores estaduais; lista de materiais escolares; correspondências peticionando materiais e inventariando materiais recebidos pelos professores; livro de assentamentos de professores públicos; livro de apostilas de professores públicos estaduais; livro de atas³⁵ de concursos de professores, públicos estaduais, e da região escolar de São Leopoldo; mensagens e relatórios da Intendência Municipal de São Leopoldo; relatórios da Câmara Municipal de São Leopoldo do século XIX; livro de assentamentos de cadeiras e escolas públicas;

³⁴ Como etapa metodológica da pesquisa, consultando esse arquivo, constata-se que o ambiente é pouco preservado no que se refere à organização do material que se encontra no local. Há infiltrações e no mesmo local encontra-se o setor de microfilmagem. No total são 20 estantes de aço com três prateleiras e inúmeras caixas de materiais. Verificaram-se todas as caixas no intuito de localizar elementos que contribuíssem para compreender a Cultura Escolar desenvolvida nas escolas municipais primárias rurais, especialmente no período de 1952 a 1976. Há folhas avulsas de correspondências de professores rurais, algumas fotografias dos prédios escolares da década de 1980, alguns materiais pedagógicos de professores de outras escolas municipais, bem como orientações para exames finais e polígrafos de cursos oferecidos pela rede municipal. Quanto aos relatórios anuais encontrados, iniciam em 1973 e estendem-se até administração atual. Anterior a esse período não foram localizados o relatório anual nem os relatórios de gestões administrativas. Com os materiais disponíveis nesse arquivo, é possível realizar um estudo sobre os inúmeros recortes de notícias que foram guardados, referentes ao cotidiano da administração, ou seja, das realizações e iniciativas empreendidas nas administrações a partir de 1980. Outro material que suscitou curiosidade, para uma futura pesquisa, foi o conjunto de edições do Jornal da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), de 1981 até 1990, que era editado pelo Jornal NH, acredita-se que como um encarte. Há um imenso material sobre a Banda Municipal, como fotografias, decretos, leis, convites, programações de participações em eventos, etc. Também há materiais sobre Recursos Humanos, que provavelmente esteve sob responsabilidade da Secretaria de Educação durante um período. Provas de concursos públicos, alguns inclusive realizados duas vezes ao ano. Cartão ponto de funcionários de escolas. Quatro volumes de ofícios expedidos/recebidos. Nas caixas individuais das escolas que foram extintas e cuja documentação se localiza nesse arquivo, citam-se algumas: Epitácio Pessoa, D. Pedro I, D. Pedro II, D. Henrique, Navegador e, especialmente, Roque Gonzales. Há caixas contendo boletins finais escolares de 1952 até a década de 1970.

³⁵ Encaradas como potenciais documentos de valor jurídico, as atas têm a necessidade de consubstanciarem-se enquanto um fiel registro do que aconteceu, mas que não pode ser considerado sem as devidas críticas e subjetividades de sua produção. De acordo com Esquisani (2007), é um importante documento que tem sido utilizado nas investigações sobre história da educação.

mapas trimestrais, semestrais e anuais de frequência; ofícios e cartas de professores e autoridades; livro de cópia de ofícios enviados; livros de estatísticas; minutas de documentos enviados; mapas e anexos das Escolas Isoladas estaduais, particulares e municipais; registros de folhas de pagamento de professores públicos estaduais e de subvenções; livros de exames escolares; almanaques; e demais documentos avulsos.

Os documentos acessados nos arquivos encontram-se nos fundos de instrução pública, ou de escolas públicas, escolas municipais, no AMHVSL, AHRS, APRS e AIHGRS. O caráter histórico dos documentos evidencia a prática manuscrita dos documentos, que exigiu um esforço de transcrição e conhecimento sobre termos e expressões do século XIX. Para Acioli (1994, p. 55), os documentos apresentam-se caligrafados, “no tipo cursivo e sobre papel, sem traçado de linhas. As páginas manuscritas têm regras de diversas larguras, mas são delimitadas muito uniformemente, dando uma fisionomia agradável à composição”.

Os fólios são constituídos por folhas de almoço de tamanhos variados. Na maioria dos manuscritos, os papéis eram grossos, “formados por envergaduras, e apresentavam filigranas em forma de marca d’água em seu corpo” (Garcia; Silva, 2012, p. 298). Avançando ao início do século XX, passou-se a encontrar papéis de textura mais fina, sem envergaduras, e com maior frequência o uso de filigranas pequenas, em alto relevo, “no” canto superior esquerdo da folha, cuja escrita utilizada foi a pena de ave.

Em relação à grafia, Garcia (2009, p. 175) acrescenta que, em grande parte, apresenta “traçado leve, de módulos estreitos, de *ductus* regulares, inclinadas para a direita e espaçadas na linha, confundindo, às vezes, a delimitação da fronteira de palavras”. Destaca-se que há poucas incorreções nos documentos acessados, sendo possível prever que foram escritos por pessoas com certa habilidade de escrita. Ainda se acrescenta que muitos documentos consultados circulavam por diferentes departamentos e/ou órgãos, como os mapas de frequência, por exemplo. Percebe-se a utilização de todos os espaços em branco dos documentos para registros, vistos e observações das autoridades. Esse aspecto também permite que se valorize a raridade de tais materiais e que se note que a utilização do papel e da pena representava certo *status* social.

Os documentos são produtos de diversas práticas de escrita. São os detalhes da escrita que auxiliam a compreender o contexto em que

emergiu tal produto social. É importante saber como o documento foi escrito, o tipo de papel, o uso da letra, pois, conforme Rockwell (2002, p. 221), “Las diferentes formas de producir los documentos dan una idea de las capas de histrocidad que se encuentran”. Ou seja, nenhum texto mantém uma relação transparente com a realidade que apreende, como argumenta Chartier (2002).

Além das fontes documentais (análise de memórias orais e fotografias), utilizaram-se fragmentos de jornais na pesquisa, no sentido que atenta Pimentel (2001), ponderando análises *presentistas* e evitando, de um lado, a ratificação do passado e, de outro, a glorificação do presente. A escolha por cruzar fontes de diferentes naturezas para auxiliar a validar “os fatos narrados [...] me deu o sentido do grau no qual a experiência pessoal refletia as coletivas” (Errante, 2000, p. 147). Quanto aos jornais, utilizou-se do *Correio de São Leopoldo*³⁶, edições da década de 1930, disponíveis no AMHVS; d'*O 5 de Abril*, década de 1930 a 1950³⁷, da *Gazeta de Novo Hamburgo*³⁸, da década de 1940, e do *Hamburgerber*, da década de 1980, disponíveis no APMNH.

Ao utilizar-se de jornais e refletir acerca do noticiado, não se encara o que foi narrado como algo isolado, sem contestações, ou seja, descontextualizado. Porém, sublinha-se também que o fato de ser questionado o “grau de veracidade” de uma matéria jornalística, ou de uma notícia, não diminui o valor da narrativa diante do conteúdo que expressa (Galves, 2012).

A utilização de fontes documentais da imprensa, do tipo jornalístico, é uma base de informação histórica que exige que o pesquisador distingua aquilo que é significativo para compreender o objeto do que é “fortuito e casual” (Elmir, 1995). Nas investigações contemporâneas que utilizam narrativas jornalísticas há o perigo de centralizar a aten-

³⁶ Semanário de São Leopoldo que circulava aos sábados e tinha como diretor geral Carlos de Souza Moraes e gerente Libório C. Müller. A chefia de redação estava sob responsabilidade de João Pereira de Almeida, entre 1936 e 1939, período consultado.

³⁷ Criado por um grupo que defendia o movimento emancipacionista, foi um dos principais jornais de Novo Hamburgo. O semanário teve como diretor/editor Leopoldo Petry e Edgar Behrend, sua circulação saia às sextas-feiras e era impresso na “Typographia” de Hans Behrend, pai de Edgar e Werner – esse último assumiu por 30 anos a gerência do jornal (Schmitt, 1982). Em 1932, Werner Behrend assumiu a gerência do “Zero Cinco”, como também ficou conhecido *O 5 de Abril*, que teve sua última edição em dezembro de 1962.

³⁸ A *Gazeta de Novo Hamburgo*, como órgão do município, surgiu em 10 de janeiro de 1934 e teve como diretor-gerente Octaviano Barreto de Borba. A partir do exemplar publicado em 9 de maio de 1934, passou a ser órgão do Partido Republicano Liberal, assim permanecendo até 17 de outubro de 1934, quando saiu de circulação. Em 1º de janeiro de 1947, ressurge sob a direção de Huet Jorge Barcellar e João Bergmann, passando a ser considerado uma “publicação de interesse coletivo”, circulando até 23 de outubro de 1952 (Schmitt, 1982).

ção excessiva nos textos e desconsiderar o quadro político, social e cultural de sua emergência. Nesse sentido, é preciso estar atento para “a constância da idéia encontrada [...] em que o pesquisador possa ter acesso a uma série de discursos que é a condição do estabelecimento da regularidade, [...] ou, ao contrário da inconstância” (Elmir, 1995, p. 23), tudo isso inserido em um contexto elaborado pelo pesquisador, pois um enunciado tomado isoladamente pode comprometer toda uma investigação.

A metodologia de trabalho, nos arquivos, envolveu consultar o meio de busca, geralmente o da instrução pública, sendo preciso olhar cuidadosamente, com equipamento apropriado, os documentos, geralmente manuscritos, separá-los e fotografá-los. Após, foram organizados em pastas e identificados o arquivo e o fundo de onde foram retirados. Em seguida, passou-se à etapa de transcrição e, posteriormente, à de classificação e tabulação para fazer emergir categorias.

A partir da análise documental, buscou-se identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída a partir da triangulação empírica, entrecruzando, constatando e/ou complementando aspectos que emergiram na construção dos documentos orais. A triangulação permite construir contextos de práticas utilizando-se dos documentos orais, das imagens como documento, bem como dos documentos oficiais. Essa estratégia empírica possibilitou que esses três instrumentos dialogassem frente às questões elaboradas pelo pesquisador. A utilização de informações, de diferentes naturezas (documentos orais, escritos e iconográficos) possibilitou evitar ameaças à validade interna inerente à forma como os documentos foram construídos (Calado; Ferreira, 2005).

Quanto à utilização de imagens como documentos na investigação, elas receberam tratamento teórico/prático sustentando-se na compreensão de Chartier (2002, p. 165), para quem os registros se cruzam, se ligam, mas jamais se confundem: “A imagem é simultaneamente a instrumentalização da força, o meio da potência e sua fundação em poder”. As imagens foram aqui utilizadas no sentido de reconstrução cultural de um determinado contexto que é suporte indispensável na sua interpretação, relacionando-se, no campo da memória, por vezes, como indutor desta; por vezes, como ilustração do fato relatado. Essas imagens servem de elementos constitutivos da rememoração como dispositivos da memória, bem como representam uma memória selecionada.

As memórias dos sujeitos se teceram na medida em que recor-daram, produzindo encontros, compartilhando experiências, práticas, esquecimentos e, o mais importante, conquistas e aprendizagens. Essas “imagens-memórias” exteriorizadas em narrativas formam cenários de marcas de identidades, construindo a invencibilidade de uma demarcação necessária da própria prática no contexto em que emergiram.

Bastos, Lemos e Busnello (2007) entendem que as imagens são representações culturais que possuem uma função simbólica. A imagem é um objeto cultural sobre o qual existe um saber que deve ser apro-priado pelo investigador. Algumas fotografias que foram utilizadas na pesquisa de mestrado retornam nesta investigação com outro sentido, considerando que a publicação da dissertação e a circulação destes registros possibilitaram esclarecer e identificar sujeitos antes não nomeados naquela oportunidade.

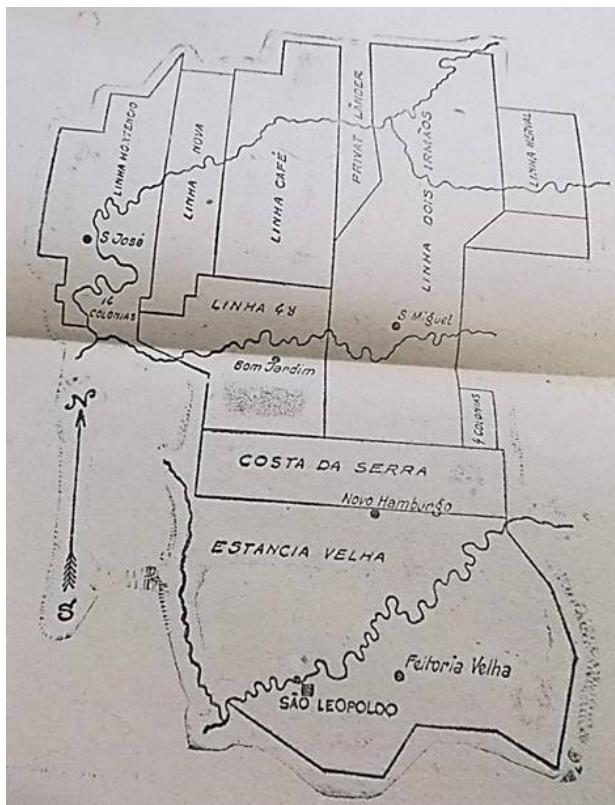
As ações e as situações que colocam os sujeitos ou os grupos sociais em relação uns com os outros, nas diversas maneiras de estar presente, de estar diante do diferente e em uma mesma comunidade, são entendidas como práticas culturais que caracterizam o modo como os sujeitos entrecruzam valores, costumes e atitudes, por meio de trocas, de mediações culturais, que nesta pesquisa caracterizam formas de práticas de Culturas Escolares nomeadas em forma de lascas, como foi explicitado no capítulo anterior.

3.

Lomba Grande e sua relação com São Leopoldo e Novo Hamburgo

Antes da chegada dos imigrantes alemães, Lomba Grande era conhecida como Feitoria ou Estância Velha, como se percebe na Figura 9, região que interligava a antiga estrada comercial e de tropas do Nordeste do Rio Grande do Sul, descia a serra, na zona de Taquara, seguindo pela planície que se estende entre a margem direita do rio dos Sinos e os contrafortes da Serra Geral, espaço que compreendia a antiga Colônia de São Leopoldo e hoje forma os municípios de Parobé, Sapiranga, Novo Hamburgo e Campo Bom, por exemplo.

Figura 9 – Mapa da antiga Colônia de São Leopoldo (século XIX).



Fonte: Petry (1923, p. 12).

A criação de distritos em São Leopoldo aconteceu só em 1904. Lomba Grande era o 6º distrito, criado em 22 de dezembro de 1904, pela Lei e Ato nº 39. A distância da sede do distrito até a sede do município era de 12 km (São Leopoldo, 1935, p. XXXV).

São Leopoldo é considerado o “berço da colonização alemã” no estado do Rio Grande do Sul e sede de importantes instâncias eclesiásticas de diferentes confissões religiosas. Para Gertz (2006), esse aspecto enfatiza, do ponto de vista étnico e religioso, um caráter plural de constituição histórica e social do município. Dentre os fatos marcantes da história de São Leopoldo, destaca-se o conflito dos Mucker³⁹, que mobilizou o Exército Imperial, na segunda metade do século XIX, em torno dos “fanáticos do Morro Ferrabraz”.

A base da estrutura econômica dos municípios de São Leopoldo e de Novo Hamburgo, até a década de 1950, seguia sendo a produção agrícola. Em diferentes distritos da antiga colônia era produzido, de acordo com Dreher (2011, p. 43) “milho, feijão, arroz, trigo, centeio, batata, aipim, mandioca, cana de açúcar, frutas”, além do plantio de matas de eucaliptos e acácia negra. Porém, havia cerca de 500 estabelecimentos existentes no município que faziam dele o segundo maior parque industrial do estado. Os estabelecimentos comerciais e industriais consistiam-se em fábricas que se encontravam em prospecção, como curtumes, atafonas, olarias, calçados e outros artefatos de couro, cal, artefatos de alumínio, fósforo, papel, tanino de acácia negra, velas, cola animal, cimento, entre outros.

Novo Hamburgo, até 1927, era um dos mais destacados distritos de São Leopoldo, principalmente na produção coureiro-calçadista. Em 1940, a área territorial de Lomba Grande foi incorporada pelo município de Novo Hamburgo, já emancipado desde 1927, passando à condição de 3º Distrito. Schütz (2001) argumenta que só na década de 1970 é que a condição distrital foi substituída pela Lei nº 78/69; o município de Novo Hamburgo transformou-se em um único território no ano de 1976, quando passou-se a utilizar a expressão “bairro Lomba Grande”.

Do conjunto dos distritos da antiga Colônia, Novo Hamburgo foi pioneira no processo emancipacionista. Isso se deve ao fato de que ali,

³⁹ Janaina Amado (2002) realiza estudo sobre a seita leiga religiosa fundada por Jacobina Maurer e João Jorge Maurer a partir de uma perspectiva social do conflito. A autora argumenta que o conflito envolveu católicos, luteranos e o governo em disputas políticas, econômicas e religiosas. A questão Mucker foi estudada por muitos pesquisadores, mas popularizou-se a partir de 2002, com o filme *A Paixão de Jacobina*, dirigido por Fábio Barreto e pelos atores globais Letícia Spiller e Tiago Lacerda.

desde o final do século XIX, existia um próspero crescimento artesanal e industrial. Esse episódio se caracteriza como um dos mais importantes para a história das Câmaras Municipais do Rio Grande do Sul, considerando o enfrentamento feito pelo Poder Legislativo de São Leopoldo ao “poderoso Borges de Medeiros”, que havia se posicionado favorável à petição realizada pela frente emancipacionista de Novo Hamburgo, liderada por Pedro Adams Filho (Gertz, 2006).

Em Novo Hamburgo, a vida em comunidade, desenvolvida ao longo do *Strassendorf* – travessão – no curso do tempo aproximou os *Höfe* – conjunto de sítios (Oliveira, 2009). O rápido progresso da vila de *Hamburger Berg* favoreceu que fosse elevada à categoria distrital, em 1875. A partir da década de 1890 a localidade vivenciou um intenso crescimento das indústrias locais, especialmente com a introdução dos curtumes de couro e, posteriormente, com a indústria calçadista na cidade (Schemes, 2006). A arrecadação feita pelo distrito, na visão dos industrialistas e das lideranças comunitárias, não era percebida na localidade. O progresso e o crescimento da produção artesanal não repercutiam em melhorias na condição de transporte, educação e infraestrutura.

O destaque no ramo calçadista, na década de 1970, rendeu ao município o título de “Manchester Brasileira” diante de outros municípios como Lawrence, que perdeu espaço no mercado de consumo, considerando que o calçado em Novo Hamburgo era produzido a baixo custo e em “péssimas condições de trabalho” (Selbach, 2009, p. 10). O intenso movimento migratório, que produziu o processo de urbanização no Brasil, a partir da década de 1950, e a grande oferta de mão de obra, principalmente, para as indústrias, no caso de Novo Hamburgo, a coureiro-calçadista, redimensionou o espaço de aprendizagem no espaço rural (Souza, 2012a). Esse novo contexto incluía a expansão do ensino, como detalho melhor no próximo capítulo.

Para Souza (2011a), a partir de 1940 inicia-se um período de modernização na paisagem urbana da cidade. O subúrbio e as margens do município foram ocupados por migrantes e/ou deslocamento de habitantes dos bairros centrais, que em função da transformação e do ordenamento das ruas e calcamentos passam a ocupar outros espaços. A cidade começou a ser associada a uma possibilidade atrativa e conveniente para o pretenso “sucesso profissional”. Nesse sentido, efeitos dessa “propaganda” repercutem no modo como os moradores do meio

rural passaram a encarar o trabalho no campo, muitos destes optando pelos benefícios que a cidade oferecia.

Lomba Grande estava situada em uma importante região para atividade comercial desenvolvida desde o século XVIII, o tropeirismo⁴⁰. Nesse sentido, algumas famílias de descendência portuguesa e espanhola ocupavam o espaço juntamente com os grupos primitivos nessa localidade. Quando os imigrantes alemães foram instalados na antiga “Feitoria”, ampliaram-se o grupo e as práticas sociais que se estabeleceram no decorrer do tempo.

Informações e documentos sobre esses grupos sociais ainda são pouco conhecidos, bem como maiores detalhes sobre a história do lugar. Nesse sentido, na elaboração deste capítulo utilizou-se de alguns estudos já realizados⁴¹, das narrativas dos sujeitos da pesquisa e de indícios documentais para caracterizar aspectos que contribuam para conhecer e compreender como essa comunidade se constituiu.

Com a colonização europeia, especialmente a germânica, deu-se origem na região a uma sociedade *sui generis*, que, mesmo sem evitar o surgimento de desigualdades sociais, não apresentou, historicamente, as enormes assimetrias e polarização que caracterizaram a sociedade brasileira em geral. Esse argumento fortalece a hipótese desta pesquisa de que os demais grupos sociais permaneceram “à margem” diante do *status* posto aos alemães, em São Leopoldo, de cidade “berço da colonização alemã” (Gertz, 2006).

A Europa do início do século XIX caracterizava-se pela influência do regime Napoleônico e de um conjunto de comunidades marcadas pelas suas particularidades culturais. A possibilidade da imigração não estava apenas na pretensa “autonomia”, como argumenta Dreher (2008), mas também na oportunidade de abandonar a política repressiva

⁴⁰ De acordo com Flores (1998), os tropeiros foram os grandes responsáveis pela ligação Norte/Sul do litoral brasileiro e pela disseminação cultural no sertão do país. Além disso, abriram caminhos, com estradas sendo o grande canal de fornecimento dos meios de transportes mais utilizados no Brasil – mulas e cavalos. Para mais detalhes sobre a história do tropeirismo no Rio Grande do Sul (RS), ver Nunes e Nunes (2003).

⁴¹ A preparação de um “estado da arte” permitiu reconhecer que, nos últimos cinco anos, os estudos sobre a história local/regional demonstram pouco interesse pelos estudos da cultura rural no Vale do Sinos. Como lembra Schemes (2006), a história dos municípios ainda não representa uma prática comum dos historiadores brasileiros; por isso os acontecimentos se perdem, e fica muito difícil reconstituir períodos mais distantes. Quanto à bibliografia sobre São Leopoldo, podemos citar os estudos de Arendt e Witt (2011) e de Silva e Harres (2006); sobre Novo Hamburgo, destacam-se os estudos (monográficos) de Petry (1947, 1959 e 1963), Schultz (2001), Oliveira (2009) e Selbach (1999, 2006 e 2009), bem como as teses de doutorado de Schemes (2006), Magalhães (2010) e Martins (2011), já que demonstraram preocupação com a recuperação historiográfica, arquitetônica e sociológica. Porém, os estudos sobre Lomba Grande, até 2015, ainda eram pouco expressivos.

e a situação econômica precária da região que compreendia os Estados da Confederação Germânica. Nesse sentido, a imigração alemã no Rio Grande do Sul decorreu de crises a que esteve submetido o corpo social europeu ao longo dos séculos XIX e foi fruto de decisões governamentais brasileiras, que almejava substituir a mão de obra escrava pela de artesãos e colonos.

A condição de imigrante⁴² e o isolamento dos primeiros grupos de colonos favoreceu que se preservassem elementos da experiência de hábitos cotidianos de vida em comunidade, bem com o modo aristocrático de relações com o governo local. No interior da colônia, os primeiros núcleos das comunidades criadas se caracterizavam por linhas ou picadas, que penetravam a floresta subtropical, ao longo da qual eram assentadas. Essas linhas funcionaram como vias de comunicação entre as diferentes áreas de ocupação das terras devolutas. A área de terra destinada ao colono incluía requisito contratual que impedia a mobilidade de ocupação em áreas mais centrais, o que favoreceu a consolidação de uma noção de colônia como tipo de exploração agrícola – rural –, fundamentada no trabalho com mão de obra familiar (Grützmann; Dreher; Feldens, 2008).

A organização social da população de Lomba Grande contou com a mobilidade da migração de algumas famílias de descendentes dos primeiros portugueses e espanhóis que ocuparam a Região Sul do país. Para Schütz (2001), alguns sobrenomes podem ser associados a essas famílias, como, por exemplo, Pacheco, Marques e Santos. A diversidade na composição dos grupos sociais evidencia-se com sobrenomes lusos, como “Martins”, descendentes diretos de Jerônimo Martins, e “Antonio”, dos irmãos João e José Antonio, José Curto, Marcelino, entre outros, como os negros.

Magalhães e Schemes (2013) acrescentam que por muito tempo perdurou a visão marcada – histórica e identitariamente – pela influência da imigração europeia, não diferente das produções historiográficas voltadas para outras regiões do estado sul-rio-grandense. Desse modo, há um vazio historiográfico em relação ao papel do negro na história do Vale do Rio dos Sinos, que somente há pouco tempo vem sendo preenchido com pesquisas históricas.

⁴² Um dos primeiros imigrantes a se instalar na região foi Nicolau Becker, que chegou ao Brasil em 1797 e se estabeleceu no atual bairro Hamburgo Velho.

Nas localidades de Santa Maria do Butiá, Taimbé e São João do Deserto, imigrantes praticavam o concubinato com descendentes indígenas, especialmente imigrantes alemães que emigraram sem família; além disso, há indícios⁴³ da presença negra, cujos sobrenomes mais expressivos foram os Silveira, Machado e Antoninos.

A diversidade na composição da população lombagrandense, especialmente a partir do século XIX, quando a Capela Curada de São Leopoldo adquire o *status* de vila, representa o modo compósito pelo qual a vida em comunidade foi se constituindo. É evidente que esse processo de construção identitária necessita ser explicado pela dimensão relacional que envolve rejeição, exclusão, inclusão, incorporação, como argumentam Veiga e Rodrigues (2006).

É uma fantasia conceber a identidade como um caráter pleno e completo, porque somos cotidianamente confrontados por uma laicidade desconcertante de identidades possíveis diferentes (Hall, 2009). A identidade é algo que se vai formando ao longo do tempo, através de processos conscientes e inconscientes, como argumenta Hall (2005), preenchida nas fissuras abertas nas relações estabelecidas com o “outro”, ou seja, pelas estratégias e táticas que definem uma relação de interdependência social da vida na coletividade. Portanto, tomando a identidade pela sua dimensão sociológica e composta, a identidade do sujeito pode ser algo que, ao interagir com a sociedade, vai preenchendo os espaços e possibilitando uma maior socialização de sua participação e ação em um determinado lugar.

A diferença introduz, no processo de constituição de uma cultura local, signos e valores simbólicos. As designações da diferença cultural interpelam formas de identidade que, devido à sua implicação com outros sistemas simbólicos, são sempre “incompletas” ou abertas à tradução cultural (Bhabha, 2013). Por meio da tradução, diferença e/ou semelhança do símbolo adquire novo sentido, como as *lascas de cultura escolar*, portanto, a repetição e a criação de um novo signo, “a transferência de significado nunca pode ser total entre sistemas de significados dentro deles, pois ‘a linguagem da tradução envolve seu conteúdo como um manto real de amplas dobras [...]’” (Bhabha, 2013, p. 263). Sobre esse aspecto ainda, Jacques Revel (2009) argumenta que uma cultura deve ser compreendida como uma interpretação pública de

⁴³ Alves (2011) indica que em 1850, no município de São Leopoldo, havia pelo menos 731 escravos, em sua maioria do sexo masculino.

símbolos cuja significação pode ser múltipla, ambígua, e cuja interpretação depende da análise dos contextos de referência e das intenções em que se inscrevem as práticas.

Tecendo uma analogia com as práticas de Chartier (2002) e Certeau (2011b), a identidade valoriza o pertencimento a um grupo social, ou seja, o modo como se constroem e se autorrepresentam, os meios de estabelecer e projetar relações na vida em comunidade, pelas manifestações cotidianas cujas estratégicas e táticas caracterizam formas e modos de ação.

É pelas práticas, na esfera pública, que o “inter-esse” humano manifesta e edifica o que é amplamente consensual, ou seja, onde as pessoas estão com outras e nem a favor nem contra elas. Bhabha (2013), apoiado em Hannah Arendt, reitera que as circunstâncias sociais se tornam favoráveis para que se promova comunitariamente uma edificação cultural quando há interesse, e o bairro é um espaço privilegiado para se perceber esse processo de transformação e constituição de pertencimento.

Um bairro é um espaço dinâmico em que se constroem progressivas aprendizagens estabelecidas na convivência que cada sujeito desenvolve. A ação humana em comunidade contribui para consolidar as representações identitárias no interior de um grupo. Essa prática exige “uma arte de conviver com parceiros (diferentes, de diversas atividades) que estão ligados a você pelo fato concreto, mas essencial, da proximidade e da repetição” (Certeau, 2011, p. 39). O bairro e a localidade são “o lugar praticado”, ou seja, implica ação dos sujeitos históricos que circulam, moram, trabalham e aprendem delimitando um percurso vivido.

Em Lomba Grande, o aspecto da diversidade não se evidencia apenas na constituição do grupo social. Atualmente, é um bairro rural, definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com um perímetro urbano, em função da sua extensão territorial de 156,31 km². O bairro rural é definido pela sua composição físico-geográfica de base territorial. Além disso, como referido na introdução, as especificidades de Lomba Grande possibilitam que o rural adquira significado de pertencimento nas relações de vizinhança e na identidade construída pelos sujeitos do lugar. Como particularidade, apresenta um centro que serve de referência para as demais localidades e divisões internas

do bairro, uma “área core”, como argumentam Moreira e Hespanhol (2007).

A diversidade e a heterogeneidade são duas palavras-chave para o entendimento desse bairro. Ao mesmo tempo em que há sinais de progresso em algumas localidades, em outras prevalece a resistência às mudanças. Nesse sentido, há espaços do bairro em que a lógica rural e urbana estabelece um diálogo mudo, cujo aspecto econômico e político e a sociabilidade representam uma convivência harmoniosa, bem como em outros são motivos para acirradas disputas.

De acordo com dados do IBGE (2011), a população rural aproximada é de 4.142 habitantes; a urbana, de 6.309 habitantes. Embora o contexto atual indique que a atividade turística seja predominante e que a maior parte das residências e domicílios seja ocupada apenas nos finais de semana, a atividade agrícola ainda se caracteriza como fator importante no setor primário da economia municipal.

A atividade econômica se baseia na produção hortigranjeira e pastoril, com montagem de granjas e sítios de cultivo modelo, especialmente nos limites do bairro, e, com menor expressão, nas atividades industriais, comerciais e de prestação de serviços, na parte central do bairro. A predominância da prática agrícola se deve aos colonos germânicos que cultivavam gêneros para subsistência e de forma usual com a pequena propriedade, bem como a prática do artesanato, que levou, com o passar dos anos, ao surgimento de uma classe média.

Nos últimos 20 anos algumas ações promovidas em parceria com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Rural (SDR) e outros órgãos, como a Economia Solidária e o grupo “da Lomba”, têm recuperado práticas culturais da localidade. Um exemplo disso são as feiras, como a da agricultura familiar e a do Produtor Rural, e a promoção de eventos comunitários que envolvem os diferentes setores da economia em prol do desenvolvimento local, como a Festa do Colono e a Carreteada⁴⁴.

A partir das narrativas dos sujeitos entrevistados para este estudo, foi possível identificar práticas que caracterizaram atividades econômicas entre 1940 e 1952. No que se refere às atividades pastoris, destacam-se a criação de gado, porcos e galinhas e produção leiteira;

⁴⁴ No dia 1º de março de 2014 foi realizada a 11ª Carreteada de Lomba Grande. O evento reuniu 246 carros de bois e agrupou mais de 2 mil pessoas. A ação é promovida pela Associação dos Amigos Carreteiros de Lomba Grande, com o apoio da Prefeitura, por meio da SDR. Os “carreteiros” percorreram as principais vias do bairro e posteriormente retornaram ao local do acampamento, na entidade tradicionalista Sociedade Gaúcha Lomba Grande (Carreteada [...], 2014).

quanto ao cultivo de hortifrutigranjeira, têm relevância alguns gêneros agrícolas, como as culturas de mandioca, batata doce e pera, como demonstra o Quadro 3.

Quadro 3 – Atividades pastoris e hortifrutigranjeiras em Lomba Grande (1940-1952).

Batata doce
Mandioca/aipim
Acácia – carvão
Atafonas (mandioca)
Cultivo de trigo, arroz, etc.
Venda de leite
Péra
Criação de porco
Criação de galinha e de gado

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

A distância das localidades em relação à região central, bem como do centro do bairro em relação ao centro da cidade, exigiu uma postura diferente de convivência na localidade. Os puxirões, ou mutirões para o plantio, e a cooperação entre uma família vizinha e outra nesses momentos aproximaram os moradores do lugar e constituíam uma rede de trocas de mercadorias. Na ocasião da pesquisa de mestrado, a professora Arlete Timm (2010) enfatiza que seu pai era o leiteiro e levava até o armazém algumas talhas de leite e em troca recebia feijão, manteiga e ovos. Tomaz (2014) recordou que a família não tinha atafona⁴⁵ e, quando criança, levava leite na residência dos Winck para fazer a farinha.

Na escola, a merenda ainda não era uma prática comum, pois apenas entre as décadas de 1940 e 1950 ela se estabeleceu como política social para os escolares de Lomba Grande. O resultado das entrevistas permitiu organizar o Quadro 4, em que se identificam os alimentos que caracterizavam o momento do lanche escolar.

⁴⁵ Utilizado para moer grãos, manual ou movido por animais.

Quadro 4 – Merenda levada pelos alunos (1940-1952).

Pão e Schmier
Pão
Pão de milho
Fruta
Marmelada
Linguiça
Geleia
Manteiga
Kässchmier
Leite
Garrafinha com água
Angu de milho
Ovo
Paçoca de carne
Paçoca de farinha de mandioca e linguiça

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Para Werle (2005a), a merenda escolar insere-se no âmbito das políticas de apoio ao aluno, cujo objetivo é o atendimento à boa saúde para poder aprender direito. A referida autora ainda acrescenta que as práticas anteriores à década de 1940 se caracterizaram pelas políticas isoladas que emergiram de forma independente da instância federal. Desse modo, as ações locais adquiriram importância para que um programa de merenda escolar se consolidasse na segunda metade do século XX.

Clari (2014) elucida o problema da merenda escolar quando resume: “*naquele tempo não tinha merenda como tem hoje. Cada um levava o seu lanche*”. No município de Novo Hamburgo algumas ações são realizadas na década de 1940, como a campanha do “tostão” (1943)⁴⁶, cujo valor arrecadado deveria ser revertido em prol dos “menos favorecidos”. Como já se argumentou em outro estudo (Souza, 2011a), ações foram desenvolvidas pelo movimento das Cruzadas Nacionais, que, além da proposta de criação de aulas, incluía oferta de material escolar, vestimenta e alimentação escolar.

Em 1940, sob motivação estadual ação interna das instituições escolares, por meio dos caixas escolares, disseminou-se a proposta da “sopa escolar”. Na década de 1950 a Campanha Nacional da Merenda

⁴⁶ Conforme publicado no jornal *O 5 de Abril*, de 1º de outubro de 1943.

Escolar é constituída como política pública, articulando alimentação e outros benefícios sociais (Werle, 2005a).

As narrativas dos alunos e professores salientam que nem todos os alunos levavam merenda. Em algumas situações os professores é quem faziam pães ou compravam “cucas” – um alimento tipicamente germânico – e ofereciam aos alunos cujas famílias eram numerosas e os pais não possuíam condições de oferecer lanche todos os dias. Nesse sentido, José (2014) recorda que “*quem tinha merenda em casa levava. E quem não tinha ficava sem nada, só olhando*”. Ele ainda reitera que no momento do lanche alguns alunos costumavam aproveitar o tempo para tomar água, talvez enganar a fome, “*tinha uma canequinha e uma talha de barro no canto da sala, e quem tinha sede levantava e ia lá tomar!*” (José, 2014).

Na localidade do Morro dos Bois, Clari, Tomaz e Lucilda, da EMEF Tiradentes, salientaram que o consumo do pão era bastante comum. O ovo também era um alimento que caracterizava a “hora da merenda”: os alunos traziam com todo o cuidado e entregam para professora, e, de acordo com Tomaz, a “doméstica” que trabalhava na casa da professora Hilda, que se chamava Virgínia, é quem cozinhava e entregava para os alunos. Além do ovo, às vezes havia um complemento, para não repetir o mesmo lanche, como enfatiza Clari (2013): “*Pedaço de linguiça, quando tinha*”.

Em relação à marmelada, havia uma técnica de preparo e uma época específica para produção. O cotidiano do trabalho na agricultura exigia uma organização prévia e cuidadosa. A marmelada era preparada no início do ano e consumida durante meses, como explica Tomaz (2014):

“*O que a mãe fazia nessa época... naquela época tinha muita pera, e a mãe fazia marmelo, a tal da marmelada. Aquilo ficava duro e a gente comia o ano inteiro e não estragava. Aí pegava o pão, que era o pão de milho, pegava duas fatias e botava o marmelo no meio e o cara levava lá pra comer no colégio. E a mãe fazia, às vezes, uma paçoca de carne, pra não ser sempre a mesma coisa. Farinha de mandioca, com linguiça, fica uma coisa muito boa. Então eram essas as nossas merendas.”*

Na localidade de Taimbé, havia um número expressivo de alunos da EMEF Bento Gonçalves que apresentavam uma realidade social de muita dificuldade econômica, as memórias são de muito trabalho e de famílias com numerosos filhos. Enquanto João, José e Helenita lembram que havia uma família que levava só o leite em uma garrafa, que

servia de alimento no momento do lanche, a professora Maria Lorena (2014), de modo tímido, lembra:

“*Olha. Me lembro até hoje das coisas, porque naquele tempo o pessoal não ganhava merenda. Então, tinha uma família que botava de merenda... não sei se eu posso declarar isso aqui [ressente, pois fala da situação de pobreza], mas era uma coisa muito séria aqui. Tinha uma família que levava todo dia uma panelinha de angu com leite.”*

Os alunos cuja família vivia de forma “autônoma”, ou na localidade do Quilombo e do Quilombo do Sul, grupo de famílias de origem negra, apresentavam um cardápio com poucos recursos nutritivos. Os pais exerciam a profissão de “peões”, espécie de trabalhadores ocasionais que eram contratados pelos proprietários de importantes e extensas áreas de terras. Havia alguns alunos que compreendiam o grupo social dos filhos de agregados ou funcionários dos sítios e/ou de fazendas e aqueles que representavam os pequenos proprietários, que era a grande maioria. O alimento consumido pelos alunos representava os gêneros alimentícios que as famílias cultivavam nas suas propriedades ou o que era produzido pelos patrões das famílias dos agregados, como relembra o aluno João (2013):

“*Levava o que a gente comia em casa. Pão, ou pão de milho, com geleia e manteiga ou kässchimier. Ah, eu me lembro que tinha – pois é, isso aí, eu me lembrei agora [feição alegre, uma memória puxou outras memórias]. Ah, tinha um que morava lá perto e levava um litro de leite, um litro não, uma garrafinha assim [mostra com as mãos], levava leite pra tomar. E não levava açúcar. Ele dizia ‘mas o leite já é doce’ [risos]. [...] eu levava fruta, eu lembro de levar pão, rosca [...].”*

Para Müller (1984), a gastronomia alemã era farta⁴⁷. O desjejum era feito à base de café, leite e derivados, como manteiga, queijo e kässchimier (espécie de queijo), pão de milho, mel, schmier (espécie de marmelada mole) de abóbora e, às vezes, linguiça cozida ou frita. Ao meio dia, comiam salada de batata com cebola, rabanete e cebolinha em conserva, ou ainda com sauerkraut, também conhecido por chukrut (repolho cozido e fermentado), sopa de verdura ou de massa, arroz, feijão e carne assada, ou linguiça a ferventada. Para o jantar, café com kässchimier, pão, linguiça, manteiga, queijo e schmier.

⁴⁷ Para Ashton e Muller (2013), os hábitos alimentares ainda são cultivados pelos descendentes de imigrantes alemães, porém alguns itens da gastronomia já foram adaptados. Entre os itens alimentares indispensáveis no dia a dia estão: pão preto, cucas, schmier, queijos e requeijão, linguiça, conservas, defumados, nata, carne de porco, entre outros.

A rosca de polvilho, o pão de milho e/ou de trigo, a linguiça, a “kässchmier”, a nata (um preparado com a gordura do leite) e a marmelada feita com frutas da estação, a paçoca, entre outros, caracterizam uma prática gastronômica elaborada a partir de processos de tradução cultural. O meio físico e a convivência em comunidade favoreceram preservar e/ou constituir hábitos alimentares que refletiam em valores cultivados também na escola.

As práticas alimentares em Lomba Grande evidenciam os modos como a comunidade produziu e desenvolveu um patrimônio cultural local. O conhecimento das técnicas culinárias representa a manutenção de uma tradição e caracteriza identidades de pertencimento. Para Ashton e Muller (2013), a gastronomia integra a cultura de um povo, pela forma de preparo dos alimentos, o tipo de bebida que harmoniza com cada alimento e o ritual que envolve as refeições.

A história da escola nesse lugar está imbricada na história dos grupos que contribuíram para constituição de uma Cultura Escolar que possibilitou conhecer memórias gastronômicas, por exemplo, que incluíram a colonização germânica. Como em muitas comunidades no Brasil que foram colonizadas pelos alemães, as estradas que ligaram as vilas que foram surgindo a partir da abertura de picadas deram espaço à construção de templos, de cemitérios e de escolas, aspecto que passo a detalhar melhor no próximo capítulo.

4.

Os processos de constituição da escolarização em Lomba Grande

O processo e a forma de organização escolar, em especial o tipo de escola instituída em Lomba Grande, relacionam-se à presença dos imigrantes europeus, desde o século XIX, nesse lugar. O desenvolvimento da escolarização nessas escolas associa-se à elaboração de uma tradução cultural, que levou em conta, na sua constituição, práticas conhecidas e construídas, bem como reconheceu ações particulares, comunitárias e das políticas desenvolvidas em prol da escolarização.

As práticas e representações pretendem identificar o modo como a realidade é socialmente construída, como se operacionalizaram os fazeres ordinários da escola, como as pessoas em Lomba Grande deram sentido às suas experiências, suas vidas, seus mundos. O mundo, tal como o vemos, nos apropriamos e transformamos, é sempre qualificado, construído socialmente pelo pensamento. Para Pesavento (2006), o imaginário compõe-se de representações sobre o mundo do vivido e do experimentado, pela história que construímos.

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). Nesse sentido, organizou-se este capítulo em três partes: a primeira contempla uma discussão situada no século XIX sobre a relação entre a Escola da Comunidade Evangélica e a forma de organização particular para ter escolas; na segunda, buscou-se construir um contexto para identificar o modo como as ações, em prol do processo de escolarização pública, foram adquirindo formas e sentidos para essa comunidade entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX; por último, dentre as políticas de expansão do ensino, enfatiza-se o aspecto da subvenção escolar como forma paliativa para atender as transformações da incipiente rede de ensino público municipal que se projetava no início do século XX.

4.1 A Escola da Comunidade Evangélica e as iniciativas particulares

Quanto ao ensino em São Leopoldo e Novo Hamburgo, antes da chegada dos imigrantes alemães, algumas iniciativas particulares simbolizam a pretensão de uma organização escolar. Na região do Vale do Sinos, haviam se radicado algumas famílias de origem portuguesa e açoriana no Rincão do Ilhéus, nas imediações da Estância Velha e Lomba Grande, cuja experiência escolar associa-se ao ensino doméstico. A região de Santa Maria do Butiá foi considerada um “território de fronteira” com presença camponesa de origem luso-brasileira, instalada a partir do século XVIII, em que os bugres⁴⁸ e caboclos adquirem espaço para se constituírem como grupo social que se agregou à região.

A forma de organização particular, muito rudimentar até a chegada dos imigrantes alemães, contava com o atendimento realizado pelos padres da região de Gravataí e Viamão. De acordo com Petry (1931), em matéria publicada no jornal *O 5 de Abril* de 1931, assim se refere à educação particular e religiosa que recebiam algumas crianças de Lomba Grande: “atendidos [...] pelos parochos da freguesia de N. S. dos Anjos, de Gravatahy criada em 1795, ao passo que estes tinham mais facilidade em organisarem as suas comunidades, quando viviam juntos” (Petry, 1931, p. 2).

A presença lusa não constituiu um lastro cultural tão forte quanto as raízes da escola como “legado dos alemães na segunda metade do século XIX”, como argumentam Souza e Fischer (2012, p. 2), mas defende-se que a escola, como herança cultural, é resultado de um encontro de culturas produzido pelo entrecruzamento de diferentes contribuições dos grupos sociais que habitavam Lomba Grande, como foi desenvolvido no capítulo anterior, bem como das circunstâncias de contexto em que estava inserida.

Quando os imigrantes alemães vieram para o Brasil, os luteranos não puderam praticar a sua fé aqui sob a égide da tolerância, isto é, o culto luterano não era admitido, apenas tolerado⁴⁹, desde que a casa de culto não tivesse sinal externo que a identificasse com um templo: cruz,

⁴⁸ A região também é conhecida como Santa Maria dos Bugres com alusão às comunidades indígenas e negras ali radicadas, bem como utilizou-se como sinônimo para indígenas que casaram com negros ou brasileiros.

⁴⁹ Além disso, até a década de 1860 os imigrantes alemães protestantes não tinham direito ao voto nem eram elegíveis; seus matrimônios não eram válidos, apenas considerados concubinatos; os luteranos não podiam ser sepultados em cemitérios públicos.

torre ou sino. Rambo (2002) acrescenta que a profunda religiosidade desses imigrantes europeus desempenhou um papel fundamental na fisionomia sociocultural da população imigratória no Brasil.

Como de costume, a influência religiosa sugeria que ao lado de cada igreja deveria haver uma escola. Essa situação se reproduziu, também, no valor dado à educação pelas pessoas que se estabeleceram em Lomba Grande. A tríade escola, igreja e cemitério, já bastante tematizado, registra a constituição de um lugar de referência para os moradores da localidade. O ponto comum, cujas práticas e valores se percebem na relação com o outro, na construção de lideranças locais, a partir da convivência, favoreceu uma vida comunitária, característica da convivência europeia desses imigrantes (Souza, 2012a).

A tradição escolar alemã recebeu forte incremento no século XVI a partir da Reforma, com a insistência de Lutero e de Melanchthon junto às municipalidades e aos governos territoriais para que escolas fossem criadas e mantidas. Na Europa, era comum padres e pastores assumirem, por determinação governamental, a função de inspetores de ensino. A partir da tradição criada nos territórios de origem, é compreensível que as comunidades humanas que se estabeleceram nas picadas alemãs no Rio Grande do Sul criassem e mantivessem escolas (Grützmann; Dreher; Feldens, 2008).

O sentido comunitário da organização escolar de escolas comunitárias e étnicas tem sido estudado por pesquisadores como Luchese e Kreutz (2012), ao falarem sobre escolas étnicas, capela-escola, casa-escola⁵⁰ ou escolas domiciliares e seus desdobramentos; e Arendt (2008), Rambo (1994, 2002), Dreher (1992 e 2008) e Kreutz (1991, 1994, 2000, 2002a, 2005, 2010a, 2010b), que possibilitam ampliar a reflexão e direcionar o estudo do objeto para a singularidade assumida pela “Aula Pública da Lomba Grande”, instituição cujo histórico de constituição aproxima-se da “*Kolonieschulen*”, mas que, no seu processo, inclui o caráter público para os lomba-grandenses.

As escolas das comunidades ou escolas étnicas comunitárias alemãs foram, em maior número, protestantes. Estima-se que, no primeiro quartel do século XX, tenham existido cerca de 2.500 escolas étnicas no Brasil. Destas, o maior número de estabelecimentos

⁵⁰ Barra (2007, p. 17) realiza um levantamento bibliográfico importante sobre as escolas isoladas ou escolas domiciliares que “ocupavam parte da casa onde residiam os professores (Barbanti, 1977; Hilsdorf, 1986; Wolff, 1992; Faria Filho & Vidal, 2000; Faria Filho & Vidal, 2005; Barra, 2001; Barra, 2005)”.

associa-se aos imigrantes alemães, contabilizando, aproximadamente, 1.579 escolas, sendo 1.041 localizadas no Rio Grande do Sul (Luchese; Kreutz, 2012). Elas eram mantidas por diretoria própria e constituíam-se nas picadas como sociedades escolares, sendo também responsáveis pela contratação de professores, despesas de manutenção e elaboração do material didático. Os pais responsabilizavam-se pelo pagamento do erário docente, quando tinham poucos recursos. A forma de custear o financiamento do estudo era através do emprego da mão de obra nas terras pertencentes à sociedade escolar.

Kreutz (2005) argumenta que as escolas étnicas dos imigrantes⁵¹, no Brasil, foram um espaço de afirmação e reelaboração das características culturais dos diversos grupos que as organizaram, sendo, nos núcleos rurais, chamadas de escolas comunitárias. As escolas étnicas eram “aulas” elementares que ensinavam as noções básicas de escrita, leitura e cálculo. Nas localizações rurais, quando eram implantadas pela própria comunidade, o professor escolhido era aquele um pouco mais instruído. Quanto às práticas pedagógicas desse tipo de escola, observa-se que o currículo retratava as dimensões culturais próprias do respectivo grupo, como, por exemplo, língua, religião, modo de ser e valores.

Quanto à capela-escola, como sinaliza Kreutz (1994), foi uma das primeiras experiências comunitárias de escola dos imigrantes europeus. Nas primeiras capela-escolas, que geralmente eram casas muito rudimentares, cantava-se, rezava-se e lia-se palavras da Bíblia (Dreher, 1993). No que se refere ao currículo dessa escola, que Rambo (1994) identifica como “escola de improviso”, a instrução era dada em alemão, pelo menos parcialmente, porque poucos eram os professores que, como recém-imigrados, entendiam o português.

Em Lomba Grande a experiência escolar, de forma organizada e institucionalizada, iniciou com a escola da Comunidade Evangélica-Luterana⁵². Como era chamada na língua alemã, a *Gemeindeschule* foi oficialmente fundada em 08 de fevereiro de 1842, e sabe-se que

⁵¹ Ainda em relação às escolas comunitárias, as estatísticas entre 1846 e 1851 sugerem que havia 15 escolas comunitárias em São Leopoldo; no final da década de 1850 esse número era superior a 20, e eram frequentadas por aproximadamente mil alunos (Souza, 2013b).

⁵² A expressão “evangélico-luterano” refere-se ao termo “evangélico” utilizado pelas próprias lideranças e comunidades em publicações da época e na tradição oral. Dreher (2002) argumenta que, com o advento do Pentecostalismo, esse conceito vem sendo aplicado sempre mais a esse grupo. Rambo (2002) acrescenta que foi a Igreja Protestante Alemã, aquela trazida pelos imigrantes em 1824, que mais tarde se tornaria conhecida pelo nome de Igreja Evangélica de Confissão Luterana. Mas, a partir de 1900, implantou-se também a Igreja Luterana do Brasil, vinculada ao Sínodo de Missouri.

funcionava desde 1834 em um antigo prédio que servia às pregações dos “cura de almas” e onde também acontecia alfabetização dos filhos dos colonos⁵³ (Müller, 1984).

Um aspecto importante a se considerar é que, entre os colonos que se radicaram na Colônia de São Leopoldo, ou seja, na região atual do Vale do Sinos, havia imigrantes com formação superior, como é o caso do pastor Klingelhoeffer (Souza, 2011b). Nesse sentido, entre as primeiras famílias de imigrantes instaladas em Lomba Grande, havia também professor com formação superior realizada na Alemanha, o que favoreceu a presença de escola no interior da Colônia, desde 1824. O primeiro professor da *Gemeindeschule* foi João Michel Paul Gaspar⁵⁴, que deve ter trabalhado como professor até 1842 e foi substituído por João Guilherme Gälzer⁵⁵.

Para Dreher (1993), com a escola-igreja ou capela-escola⁵⁶ surge também um espírito de “comunitarismo” que fortalece a prática das escolas comunitárias, ou seja, reforça-se o pronome “nossa” cuja prática social fazia com que cada comunidade se constituísse em microrrepresentação da Igreja isolada e autônoma. Como argumenta Rambo (2002), esse aspecto se preservou em muitas regiões rurais até os anos 1860. Para Kreutz (2002a), é justamente a partir de 1860 que as escolas comunitárias étnicas receberão maior atenção do Estado e da Igreja no processo de implantação da escola pública popular.

Entre 1846 e 1860 o professor deve ter sido João Guilherme Gälzer, e entre 1860 a 1881 o professor foi Henrique Meyer, que não mediou esforços para que um prédio escolar fosse construído, como se observa na Fotografia 1.

⁵³ A capela-escola, até 1834, foi em estilo “pau a pique”, *Lehmkirche* ou escola de barro (Müller, 1984).

⁵⁴ Johann Michel Paul Gaspar faleceu em 1847, com 65 anos (Müller, 1984).

⁵⁵ A família Gälzer imigrou para o Brasil em 1852, fixando-se inicialmente em Lomba Grande, onde Guilherme Gälzer – pai do *Mucker* Henrique Guilherme – era professor da comunidade evangélica. Depois se mudou para Morro Pelado e lá transportava produção agrícola; tornou-se transportador abastado e seu filho foi trabalhar com ele. Henrique Guilherme Gälzer, 24 anos, preso três vezes por causa das atividades *Mucker*, casado com Maria Sehn, segundo o rito de Jacobina. Guilherme Gälzer Neto foi criado pelo pai, Henrique Guilherme Gälzer, pois a mãe, Maria Sehn, foi morta no combate de 19 de julho de 1874 (Amado, 2002).

⁵⁶ Em Campo Bom, a Escola Evangélica-Luterana foi seguramente a primeira escola evangélica instituída no Rio Grande do Sul, conforme Dreher (1992), tendo o pastor Klingelhoeffer como primeiro professor (Souza, 2011b). Além disso, Fleck (2001) recupera as diferentes nomenclaturas da instituição desde a “*Geimeindeschule*” até o “Colégio Sinodal Tiradentes”. Souza (2013b) acrescenta que são 185 anos edificados na história da educação da comunidade campo-bonenses.

Fotografia 1 – Casa Pastoral de Lomba Grande ([1928?]).



Fonte: Acervo particular do autor (2011).

O professor Henrique Meyer, *Brummer*, propôs uma campanha entre os paroquianos para construção de uma escola. Com a construção do prédio escolar, este também serviu de moradia para o professor e abrigou a primeira Aula Pública da Lomba Grande. Em relação à primeira Aula Pública do lugar, em 1859 o professor Meyer, como já referido anteriormente, ocupou a cadeira do sexo masculino, enquanto a cadeira pública do sexo feminino só foi provida na localidade na década de 1880, aspectos que passo a detalhar na próxima seção.

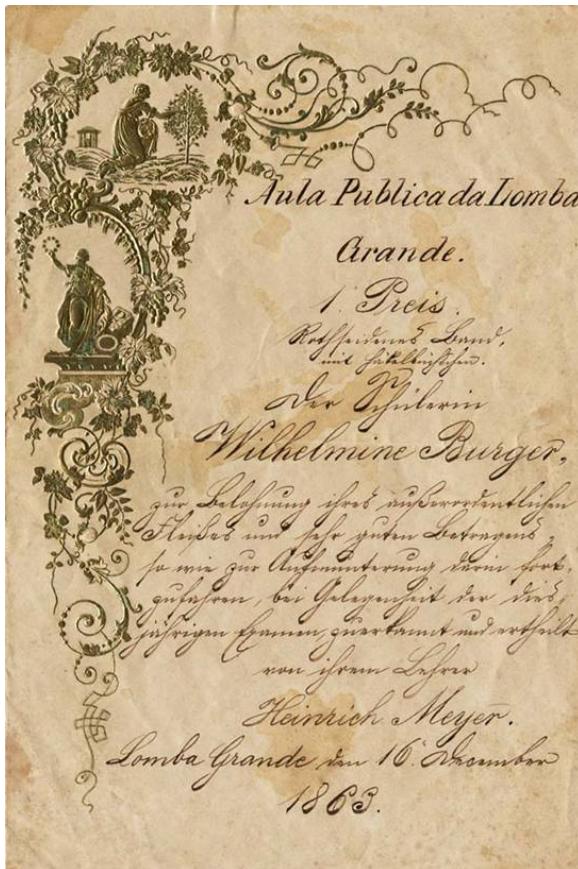
A educação, antes quase inteiramente controlada pelos moradores, passou aos poucos para outras mãos. Para Amado (2002), a partir da segunda metade do século XIX, com a chegada dos padres jesuítas na região do Vale do Sinos, as escolas comunitárias e as organizações particulares de ensino passarão a ter mais influência do Estado e, principalmente, da Igreja, passando a atuar no campo das decisões e da organização do trabalho.

4.2 A Aula Pública da Lomba Grande e o ensino público em São Leopoldo

Esta seção está organizada em dois pontos de discussão. A primeira parte refere-se às relações entre as aulas de estudos elementares e a Aula Pública instituída em Lomba Grande; e a segunda parte apresenta o modo como essa Aula se inseriu no processo de implantação de escolas públicas em São Leopoldo.

A expressão Aula⁵⁷ é aqui associada à instituição que surgiu a partir da experiência da escola comunitária, ou capela escolar, Escola da Comunidade Evangélica-Luterana de Lomba Grande. A Aula Pública, como se observa na Figura 10, foi a forma encontrada pelos moradores para ampliar a rede de atendimento das crianças em idade escolar desse lugar.

Figura 10 – Prêmio escolar – Aula Pública (1863).



Fonte: Souza (2011a).

Além desse documento, que consiste em um prêmio, localizado na ocasião da pesquisa de mestrado em 2011, outros exemplares semelhantes foram localizados no AMHVSL em 2013 (Ver Anexo B). Os

⁵⁷ Cardoso (2005) argumenta que essas Aulas receberam nomenclaturas diferenciadas. No contexto dos Estudos Menores ou Escolas Menores e de Primeiros Estudos, como assim eram chamadas em Portugal; no Brasil, aparecem como Aulas de Humanidades, Aulas de ler, escrever e contar, bem como Ensino Primário, Instrução Primária e Aulas de Estudos Menores.

documentos evidenciam prática pedagógica escolar em que os alunos que se destacavam pelo bom comportamento e nos exames escolares eram condecorados com medalhas. Neste caso, a tradução do documento feita pelo professor Martin Dreher assim refere:

Aula Publica de Lomba Grande. 1º lugar. Fita de seda vermelha com borda de crochê, concedida e conferida à aluna Wilhelmine Burger como recompensa por seu extraordinário esforço e excelente comportamento, bem como, incentivo para que assim continue, na oportunidade do exame prestado no corrente ano, por seu professor Heinrich Meyer. Lomba Grande, aos 16 de dezembro de 1863 (Souza, 2011a, p. 317).

Essa Aula apresenta alguns aspectos que se relacionam com as Aulas Régias, que também eram dadas na casa do próprio professor e apenas eventualmente aproveitou-se um prédio anteriormente ocupado pelos jesuítas ou outro local de ensino. As Aulas eram ministradas em um salão amplo, sob a supervisão do mestre. A maior habilidade exigida dos alunos era a memorização. Ensinava-se leitura, escrita, as quatro operações, gramática da língua nacional e doutrina cristã, e o método adotado era o individual.

Em 15 de outubro de 1827, aprova-se a Lei das Escolas de Primeiras Letras que orientava implantação de Instrução Primária gratuita que deveria ser estendida a todos os cidadãos. Para Boto (2010), no decorrer do século XIX acreditava-se que a Instrução Pública garantiria elevada aspiração patriótica, moralidade, bem-estar dos cidadãos e desenvolvimento de uma elite de acúmulo dos “maiores cabedais”. A Instrução Pública possibilitaria construir os meios de efetivar o projeto de país independente.

A característica da organização das Aulas, a qual avança o século XX, não se altera significativamente com o aparecimento da Instrução Pública Primária. Essas escolas se originam das antigas classes das Aulas Régias, para o ensino da mocidade de ambos os sexos: de ler, escrever e contar, bem como aulas de catecismo das obrigações religiosas e civis que nem sempre foram efetivadas.

O sentido que a importância da escolarização adquiriu, a partir dos anos 1860, representou o resultado dos debates e do aparecimento de uma ainda frágil tradição de busca por estabelecer um mínimo de organicidade e articulação entre os poderes instituídos e cuja “educação primária” estivesse ordenada de acordo com preceitos estabelecidos por leis gerais (Faria Filho, 2010). Além disso, observa-se que o debate

da Educação Pública se caracterizava pela necessidade de o Estado nacional garantir a construção da nacionalidade, ideário que circulava na Europa desde a difusão do pensamento iluminista.

A consolidação dos Estados Nacionais e a substituição da Igreja como entidade de tutela do ensino fortalecem o papel da educação e da escola, que passa a representar uma das instituições capazes de garantir a unidade nacional e os valores culturais e morais que garantiriam o sentimento pátrio (Bastos, 2005b). Para Machado (2009), o Decreto nº 7.247, de 1879, de Leônicio de Carvalho, marcou o início do processo de organização da escola pública⁵⁸ e provocou grande polêmica, principalmente por abolir o ensino religioso obrigatório e por considerar o ensino livre.

Em São Leopoldo, um ano antes de ser criada a Aula Pública da Lomba Grande, havia apenas três escolas públicas, como se percebe na Tabela 1, duas funcionando na região central do município e uma localizada no atual território de Novo Hamburgo (Capela da Piedade).

Tabela 1 – Relação de aulas em São Leopoldo – relatório de João D. Hillebrand *et al.* (1858).

Nº	Lugares	Professores	Disciplinas		Total
			Sexo masculino	Sexo feminino	
AULAS PÚBLICAS					
1	Villa de São Leopoldo	João da Silva Paranhos	23	–	23
2		Brinulfa do Carmo Leopoldina de Castro	–	45	45
3	Capela da Piedade	João da Fonseca Barandas Jr.	21	–	21
AULAS PARTICULARES					
4	Villa de São Leopoldo	Pedro Püfs	38	40	78
5		Luis Grünessald	15	17	32
6		Joaquim Jacob Frey	24	14	38
7		D. Francisca Ribas	–	14	14
8	Feitoria Velha	Roberto von Wedel	18	7	25
9	Suáres	Guilherme Gälzter	26	18	44
10	Capela da Piedade	Adolfo Pilh	31	15	46
11	Costa da Serra	João Germano Guilleir	20	17	37
12		Otto Reck	10	8	18

⁵⁸ A escola pública elementar passou a ser ressignificada a partir da Constituição de 1824, inicialmente com a pretensão de instruir e civilizar o povo, e seria através da escola que se edificaria uma nova sociedade no país (Veiga, 2008). O sentido de “público” associa-se ao significado expresso por Mendonça (2011), como aberto ao público, em contraposição a uma educação doméstica.

Nº	Lugares	Professores	Disciplinas		Total
			Sexo masculino	Sexo feminino	
AULAS PARTICULARARES					
13	Picada do Bom Jardim	Mathias Schütz	50	25	75
14		Gustavo Hafs	33	20	53
15	Picada dos Dois Irmãos	Pedro José Fries	11	7	18
16		José Sauer	9	10	19
17		Nicolas Meineill	14	6	20
18		João Adams	20	8	28
19		Carlos Otto Mieth	22	17	39
20	Travessão	Ignácio Dill	22	23	45
21	Picada Café	Nicolau Spengler	20	14	34
22		Mathias Jung	10	8	18
23		Frederico Sohoenel	11	10	21
24	Picada 48 Colônias	Augusto Sintz	23	8	31
25	Picada Nova	Carlos Bafs	13	14	27
26		Matias Stacke	28	9	37
27	Picada do Hortêncio	Frederico Müchelsen	18	14	32
28		Nicolau Bernfeld	30	29	59
29	Picada Feliz	João José Sauer	8	12	20
30		Miguel Bartel	21	10	31
Soma			589	442	1035

Fonte: Adaptada pelo autor a partir de Hillebrand *et al.* (1858).

A escola estava presente no interior das diferentes localidades do município de São Leopoldo, mesmo que a oferta de ensino público, até o início do período republicano, tenha sido em sua maioria particular. A Tabela 1 ainda enfatiza que as classes eram mistas e que tanto o professor como a professora na região do Vale do Sinos ensinaram meninos e meninas, numa época que o mais comum era encontrar aulas unitaristas.

Um exemplo da mobilização por escola pública em Lomba Grande é o conjunto de quatro páginas manuscritas, frente e verso, localizado no AHRS, que assim registra:

Aos oito dias do mês de novembro de mil oitocentos e cincoenta e nove [...] no Paço da Camara Municipal desta Villa de São Leopoldo, reunidos os membros abaixo assinados, comparecerão Felippe Dexheimer, Henrique Breger, Felippe Brohrer, e Federico Guilherme Mufs, e declararão, que em consequência de serem oferecido ao Excellentíssimo Senhor Presidente da Província uma casa prompta para nella funcionar a Aula Pública do primeiro Grão de Instrução primária do sexo masculino novamente criada no lugar denominado Lomba Grande – na Feitoria Velha, primeiro Distrito desta Villa [...] e se obrigão a conservar a dita Casa ou outra qual quer propria para a referida Aula, à sua

custa enquanto existir ali a mencionada Aula [...] (São Leopoldo, 1859, fls. 69a).

A falta de escolas públicas levou às comunidades uma organização independente. A preferência pela escola pública primária e gratuita levou a um movimento intenso de solicitações de diferentes localidades do RS. Percebe-se que as famílias colocaram em jogo estratégias em um movimento duplo, ambíguo: o de manutenção de traços culturais trazidos de sua terra de origem e a procura da cultura nacional, especialmente pelo domínio do português (Luchese, 2012). Nesse sentido, no final do século XIX a criação de escolas foi assunto que envolveu discussões na Assembleia Legislativa da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul⁵⁹, e Cadeiras e Aulas passaram a ser instituídas pela Assembleia Provincial e sancionadas pelo Presidente da Província, em forma de lei.

A relação entre as Câmaras Municipais e o governo do Estado dava-se entre esta e a Diretoria Geral da Instrução Pública. Para Arendt (2006), de 1846 a 1890 o Conselho ou Câmara de Vereadores de São Leopoldo era responsável pela fiscalização das aulas, o provimento de materiais recebidos pelos professores e a indicação de docentes à Diretoria Geral da Instrução Pública. Todos os processos passavam pela Câmara⁶⁰: contratação, transferência de professores, criação de escolas, assuntos relacionados ao aluguel de prédios que sediavam as aulas públicas, regulamentos para as escolas, aquisição de materiais didáticos, etc. De acordo com Werle (2005a), até o final do Império no Brasil, cabia ainda às Câmaras designar e aprovar a localização das escolas criadas pelo governo estadual.

⁵⁹ Na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, até o ano de 1820, existia na região apenas uma Aula de Latim e nenhuma Escola de Primeiras Letras financiada pelo Estado (Valle, 2012). Na década de 1830 havia um total de 44 Aulas de Primeiras Letras cuja prática pedagógica se baseava no método Lancaster, ou de ensino mútuo (Xavier, 2008). Em 1828 foram criadas novas escolas, pelo governo provincial, para atender o sexo masculino e o sexo feminino, porém em 1832 funcionavam apenas 1 para o sexo feminino e 6 para o sexo masculino. Em 1846 a estatística acusava 51 escolas primárias, sendo 36 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Em 1852 esse número salta para 92 escolas, frequentadas por 3.543 alunos. Conforme consta nos livros de assentamentos de cadeiras de 1º Grau do Rio Grande do Sul, até 1873 haviam sido criadas 182 cadeiras do sexo masculino, sob o último ato legal nº 887, de 5 de maio de 1873. Em relação às cadeiras do sexo feminino, entre 1846 e 1878 foram criadas 162 cadeiras, sendo o último registro nesse livro o da Lei nº 1.140, de 7 de maio de 1878 (Livro de Registros [...], 1820).

⁶⁰ Para Schneider (1993), durante o regime monárquico brasileiro diferentes regulamentos estabeleciam as normas e diretrizes sobre as práticas cuja competência legisava nas Câmaras de Vereadores e/ou seguiam as determinações da Diretoria Geral da Instrução Pública. Como exemplo, cita-se a Lei nº 1.401, de 5 de junho de 1882, conforme documento localizado no fundo da Instrução Primária, no AMHVSL.

Amado (2002) argumenta que em 1857 percebe-se uma ação mais direta do governo brasileiro, sobre a rede educacional de São Leopoldo. Havia 3 escolas públicas existentes, que representavam 10% do total da rede escolar do município. Desde o início da década de 1860, o governo passou a se preocupar com o fato de os colonos não conhescerem o português e se manterem afastados dos principais aspectos da vida brasileira. Em 1870 as 17 escolas do governo já eram 39,5% do total (Almanack, 1935). Mas a maioria dos colonos, entretanto, continuou a mandar seus filhos para as escolas alemãs. Em alguns casos os alunos frequentavam as duas escolas paralelamente, como se constata no mapa de frequência da professora de Hamburgo Velho Brinulfa do Carmo Leopoldina de Castro, em 1861.

Quanto ao ensino público na área que atualmente compreende o município de Novo Hamburgo, indica-se que, na década de 1850, havia 23 escolas particulares, sendo 10 católicas e 13 protestantes, na região das “antigas Colônias Velhas” – Novo Hamburgo, São Sebastião do Cai e Montenegro, bem como 3 Aulas Públicas, sendo 2 em São Leopoldo e 1 em Hamburgo Velho. No ano de 1883 já havia algumas escolas públicas em Novo Hamburgo, conforme Apêndice F, e em 1886 foi fundado pelas irmãs Engel, no bairro de Hamburgo Velho, um “internato para moças evangélicas teuto-brasileiras”, que mais tarde se transformou na Fundação Evangélica.

Em 1883, antes da criação do “*Stift*”, Colégio Evangélico de Hamburgo Velho, havia duas escolas públicas em Novo Hamburgo e uma em Hamburgo Velho (SPERB, 1986). No ano de 1896 foi criada a escola da Comunidade Evangélica de Novo Hamburgo. A primeira escola católica da cidade foi o colégio Santa Catarina, criado em 1900 pelas irmãs da Congregação de Santa Catarina. O Colégio São Jacó, que atualmente é uma escola municipal, foi instituído pelos padres jesuítas que chegaram à região do Vale do Sinos na metade do século XIX.

Em relação à primeira Aula Pública de Lomba Grande, Meyer foi professor durante muitos anos. Nomeado em 12 de novembro de 1859, entrou em exercício apenas em 3 de dezembro de 1859, como consta no documento transscrito:

[...] O professor da cadeira da Lomba Grande, no município de S. Leopoldo, Henrique Meyer, de que trata este Título, achando-se compreendido no art. 45 da lei n. 1158 de 23 de Maio de 1878, tem direito aos vencimentos de professor normalista a contar de 4 de Dezembro de

1879, dia posterior ao em que completou vinte anos de efectivo serviço no magisterio. [...] Porto Alegre, 22 de Abril de 1880 [...] (Meyer, 1881).

Meyer foi um professor que se destacou como educador da região no século XIX. Ele integrou bancas examinadoras de concursos para o magistério público gaúcho no final do século XIX, e seu filho Emilio Meyer, também professor, atuou na Escola Normal de Porto Alegre, no século XX, nas cadeiras do curso preparatório.

Há um conjunto de documentos significativos sobre o período de trabalho do professor Henrique Meyer, com diferentes quadros que evidenciam o número de alunos que concluíram o ensino primário em Lomba Grande. A média anual de alunos “dados prontos” versava entre 9 e 22, com idades entre 8 e 14 anos.

A transcrição dos documentos localizados no Arquivo do Museu Histórico Visconde de São Leopoldo permite identificar o sobrenome de algumas das famílias das primeiras levas de imigrantes⁶¹ que se radicaram em Lomba Grande, como se observa na Tabela 2:

Tabela 2 – Relação de alunos da Aula Pública de Lomba Grande em (1861).

Nomes de alunos	
1. Carlos Koll	29. Frederico Dickel
2. Gustavo May	30. Jacob Hiller
3. João Bohrer	31. Henrique Eltz
4. Philippe Bohrer	32. Carlos Weber
5. Pedro Matte	33. José Pedro Schmitt
6. Theophilo Matte	34. João Kumpf
7. Lourenço Dexheimer	35. Ovidio Alves d'Albuquerque
8. Pedro Born	36. Henrique Blum
9. Frederico Born	37. Jorge Jung
10. Jacob Roos	38. Frederico Jung
11. João Sulzbook	39. João Lindnmeyer
12. Christiano Matte	40. Christiano Schweitzer
13. João Wink	41. Carlos Schweitzer
14. Jacob Röhre	42. Frederico Konrath
15. Ernesto Cajsec	43. Manoel Pedro da Silva
16. Carlos Cajsec	44. Domingos José de Mello
17. Francisco Lied	45. João José de Mello
18. Carlos Dioesoher	46. João Beck
19. Carlos Knewitz	47. Jacob Knewitz
20. André Sulzbook	48. Christiano Roos
21. Bernardo Winter	49. Henrique Lied

⁶¹ A relação de nomes de alunos pode ser conferida no Apêndice B.

Nomes de alunos	
22. Miguel Danher	50. Nicoláo Röher
23. Frederico Becker	51. Pedro Diehl
24. Carlos Kurjober	52. Philippe Roth
25. Hadriano José de Oliveira	53. Christiano Kufeler
26. Bibiano Ferreira Nunes	54. Christiano Lindenmeyer
27. João da Silva Sprenger	55. José Martins de Oliveira
28. Lourenço Becker	56. João Diehl

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de Meyer⁶² (1860-1876).

Os sobrenomes demonstram que a escola iniciada pelos imigrantes na década de 1860 acolhia também alunos dos outros grupos étnicos que, embora em minoria, já tinham se estabelecido na região, como as famílias Oliveira, Nunes, Silva e Mello. Além disso, os sobrenomes representam também as famílias tradicionais desse lugar, como os Bohrer, Becker, Winter, Wicker, Sprenger, Konrath, cuja influência escolar foi imprescindível para que as futuras gerações ocupassem cargos burocráticos e até mesmo de cunho político na cidade de São Leopoldo.

Meyer informa ainda que entre 1860 e 1876 teriam sido examinados 263 alunos do sexo masculino e 134 alunas do sexo feminino⁶³, como se observa na Tabela 3. Nesse sentido, é preciso considerar que os alunos costumavam frequentar a escola entre 3 a 5 anos, o que implica reconhecer que a presença da escola nesse lugar precede o ano de 1860.

⁶² Conforme documento transscrito que consta nos apêndices.

⁶³ Há um conjunto de documentos que fora encaminhado pelo professor Meyer, em 1881, à Diretoria Geral da Instrução Pública, informando que durante 10 anos ele cumpriu dupla jornada de trabalho ministrando também aula para as meninas da localidade, o que foi indeferido pelo governo estadual. Como consta neste fragmento: “Diz Henrique Meyer, professor público efetivo da Lomba Grande [...] que tem feito tudo quanto é possível e está em suas forças para dignamente cumprir com a sagrada obrigação de seu magisterio, dedicando-se assim por 21 annos, e, sem interrupção mais do que 3 dias que gosou de licença. Todo esse esforço [...] provada [...] pelos inspectores da parochia, que lhe facilitaram os inclusos atestados sob numros. 1 a 6, que os juntou como documentos, demonstrando quanto interesse tomou o petionário na instrução dos brasileiros filhos dos colonos alemães, interesse e dedicação tais que obrigaram o petionário a recorrer o ensino de um outro idioma, isto é, o alemão e o brasileiro para o fim de poder ser bem compreendido, e disso tiraram resultado os seus alumnos e alumnas, como com efeito sucedeu, e isto também está provado com os mapas anexos desde o anno de 1860 até o correte de 1880, dando em todos os annos mais de 10 alumnos prontos; vindo assim dar durante esse tempo 316 alumnos promptos. Ainda acresce, que o petionário desde o anno de 1859 até 1870 tambem leccionou em cada anno **de 50 a 70 meninas** sem nenhuma retribuição, sendo por isso e durante mais de 10 annos considerada sua aula como mixta; e assim tão sobrecarregado, não teve antes nem depois um ajudante ou adjunto para o ajudar no pesado ensino de que se via abarulado, e ainda menos teve uma qualquer gratificação [...]” (Meyer, 1881, fls. 1 e 2, grifo nosso).

Tabela 3 – Alunos aprovados nos exames finais do Curso Primário (1860-1876)

Sexo masculino		Sexo feminino	
Ano	Nº de alunos prontos	Ano	Nº de alunos prontos
1860	14	1860	10
1861	11	1861	12
1862	17	1862	7
1863	14	1863	11
1864	14	1864	7
1865	10	1865	13
1866	16	1866	12
1867	13	1867	19
1868	9	1868	17
1869	16	1869	15
1870	11	1870	11
1871	20	Total: 134 alunas	
1872	22		
1873	18		
1874	15	Em 1870 abriu-se nesse lugar uma aula particular e subvencionada para as meninas, a qual, em 1875, passou a ser Aula Pública do sexo feminino da Lomba Grande.	
1875	14		
1876	29		
Total: 263 alunos			

Fonte: Meyer (1860-1876).

Outro documento informa a relação dos alunos que concluíram o Ensino Primário nos últimos cinco anos de docência do professor Meyer, formando 82 alunos entre 1876 e 1880. Destaco desse conjunto os sobrenomes das famílias Deckmann, Roos, Becker, Scherer, Faller, Dauber, Bohrer, Strack, Diehl, Dexheimer e Homem. Um detalhe interessante é pensar que, mesmo a aula sendo pública, o maior interesse em encaminhar os filhos para a escola permanecia sendo de descendência germânica.

Em relação aos mapas de frequência e acompanhamento de alunos, como se observa na Figura 11, alguns detalhes são elucidativos para compreender o cotidiano das práticas pedagógicas dos professores públicos no final do século XIX.

Figura 11 – Mapa trimestral de alunos da Aula Pública da Lomba Grande (1862).

Fonte: Meyer (1860-1876).

Os mapas eram encaminhados à Diretoria da Instrução Pública na capital da Província em duas situações. Havia um envio mensal da frequência e um envio trimestral que incluía informações pedagógicas e sobre o desenvolvimento dos alunos. Como se observa na Figura 11, a lista de alunos estava organizada pela data de inscrição e não respeitava uma ordem alfabética. Junto com o nome dos alunos, a filiação (nome do pai apenas), a idade e a data de matrícula, a informação da naturalidade permite compreender que logo que chegavam à Província os imigrantes instalados em Lomba Grande matriculavam os filhos na escola antes de seguir para o interior da Colônia. Este é o caso de Carlos Kuzsler e de Jacob Hiller.

Diferente do mapa de frequência que consistia em uma lista com nome de alunos e frequência mensal, no mapa trimestral eram incluídas as informações referentes ao grau de instrução de cada aluno “no momento da matrícula e a situação atual”. Havia quatro classes e cada um poderia ser organizada em diferentes períodos de adiantamento. Schneider (1993) argumenta que na década de 1860 o Ensino Primário

no Rio Grande do Sul se constituía das seguintes classes/ períodos, como se identifica na Tabela 4:

Tabela 4 – Classes e períodos do ensino primário (1862)⁶⁴.

Classes	Período
1 ^a Leitura e noções de gramática e escrita	1º conhecimento das letras
	2º sílabas
	3º soletrar
	4º leitura corrente
	5º noções gramaticais
2 ^a Ortografia prática	1º linhas e letras
	2º ABC maiúsculo e minúsculo
	3º bastardo ⁶⁵
	4º bastardinho
	5º cursivo
3 ^a Aritmética	1º numeração
	2º soma
	3º diminuição
	4º repartição
	6º frações
4 ^a Religião	7º números complexos
	8º proporções
	1º orações
2 ^a Catecismo	2º catecismo
	3º explicações de doutrina

Fonte: Adaptada pelo autor a partir de Schneider (1993).

Considerando a Figura 11, por exemplo, o aluno Pedro Matte, número 5 na lista de chamada, com 9 anos na ocasião da matrícula, não tinha conhecimento em nem uma das quatro classes quando iniciou seus estudos em 1º de dezembro de 1859, mas em março de 1862 encontrava-se no 6º período, provavelmente uma adaptação feita pelo professor, pois escrevia o bastardinho, estava realizando operações de diminuir e em religião já estudava o catecismo.

Em relação aos aspectos de índole, inteligência e comportamento, os alunos eram avaliados por conceitos. Índole: boa; má. Inteligência: pouca; regular e muita. Comportamento: bom; pouco e deficiente. No mapa trimestral ainda se registrava o número de faltas dos alunos e há um campo para observações. Todos os alunos de Meyer apresentavam

⁶⁴ É provável que no decorrer da década de 1860 outros períodos tenham sido incluídos nas classes, considerando que havia alunos com menção 8 para todos os períodos, na conclusão do Curso Primário.

⁶⁵ Trata-se de um tipo de escrita utilizada no final do século XIX e início do XX em algumas comunidades.

boa índole, no quesito inteligência a grande maioria é regular e oito alunos registravam muita. O comportamento dos alunos é bom, com dois registros de alunos com pouco comportamento e dois como deficiente. Em relação ao maior número de faltas, o registro é do aluno Hadriano José de Oliveira, ausente 68 dias letivos no primeiro trimestre.

A partir dos mapas de frequência trimestral analisados, observa-se que as turmas eram constituídas pela média de 66 alunos que frequentavam de 68 a 71 dias letivos em cada trimestre. Como referido anteriormente, um aspecto interessante é o registro da naturalidade dos alunos, o qual aponta a chegada de muitos alunos emigrados que eram matriculados na aula deste professor Meyer e permaneciam poucos dias, até que os pais se dirigessem para as localidades do interior do Vale do Sinos. Em relação ao trabalho pedagógico dessa Aula Pública, constata-se que o professor valia-se do método intuitivo, bem como de cartilhas e materiais pedagógicos que foram reproduzidos pela Rotermund, situada na cidade de São Leopoldo desde a segunda metade do século XIX.

Em síntese, a imigração germânica em Lomba Grande contribuiu para que o processo de institucionalização escolar se desenvolvesse no local. Como argumenta Dreher (2000), uma das características culturais marcante das colônias alemães é a escola, instalada antes mesmo da igreja, aspecto singular desses imigrantes, pois nas colônias dos poloneses e italianos, assim como nos povoamentos dos lusos, constrói-se em primeiro lugar uma igreja, que domina sozinha durante muito tempo. Além disso, a presença dos *Brummer* e de imigrantes com instrução superior favoreceu que uma importante relação de organização escolar fosse construída bem como garantiu a instrução dos filhos dos colonos, que nas décadas seguintes ocuparam, inclusive, funções políticas, liberais e autônomas.

Quanto ao prédio escolar, que também serviu de Casa Pastoral, deve ter sido inaugurado entre 1862 e 1864, como consta nos registros do Arquivo da Secretaria de Desenvolvimento Urbano de Novo Hamburgo (ASMDUNH). Em 1890 foram construídos dois quartos, e a partir de 1915 foi moradia dos pastores da Igreja Evangélica-Luterana. A última reforma total na arquitetura do prédio foi feita pelo pastor Jacob Sauer, em 1928, dando ao conjunto a aparência atual. A partir de 1915 as Aulas da Escola da Comunidade de Lomba Grande passaram por uma reorganização e, até 1939, não seguem um padrão de referê-

cia, conforme identificado em diferentes documentos consultados. Esse aspecto se relaciona com o fato de em determinados anos a escola ter recebido subvenção escolar do governo municipal e/ou estadual, algo que passo a desenvolver melhor na próxima seção. Destaca-se que de 1915 a 1939 os pastores também eram os professores da escola (São Leopoldo, [1927?]).

Essa escola apresenta um caráter descontínuo na história da sua trajetória, quanto aos nomes que estão associados a ela, além do *Gemeindeschule* ou escola da comunidade Evangélica-Luterana de Lomba Grande, encontraram-se as seguintes identidades: Escola Protestante; Escola dos Alemães; Aula da Comunidade Evangélica; Aula Particular da Comunidade Evangélica; e Aulas Subvencionadas da Comunidade Evangélica de Lomba Grande⁶⁶.

4.3 A expansão do ensino: as subvenções e a Escola Isolada em Lomba Grande

Esta seção está organizada em dois pontos de discussão: a primeira parte apresenta aspectos das subvenções, uma forma utilizada para expandir o acesso à escolarização no Rio Grande do Sul; e a segunda parte se refere ao modo como esse fenômeno se relaciona com as escolas isoladas no local.

No início do século XX, percebia-se ainda, em diferentes municípios do Rio Grande do Sul, a continuidade de aspectos que marcaram o ensino no século XIX. O estado foi uma província marcada pelo militarismo, já que as disputas históricas entre portugueses e espanhóis ocasionaram um tardio processo de inserção do território gaúcho ao domínio português (Schneider, 1993). Esse aspecto contribui para fortalecer as relações de poder local e regional, favorecendo também a descentralização das decisões administrativas do governo, o que privilegiou a disseminação de uma visão liberal e privada de ensino.

Para Bastos (2005b), a implantação da República no Rio Grande do Sul foi um processo difícil e conflituoso. Durante a chamada República Velha (1889-1930), no estado prevaleceram as representações sustentadas no discurso de um ensino “leigo, livre e gratuito”, que incluía o ensino Elementar e Complementar. A instrução pública estava vincu-

⁶⁶ Trata-se de folhas e livros de chamada/frequência escolar de 1915 até 1938. Além disso, analisaram-se relatórios e mensagens da Câmara Municipal de São Leopoldo no período de 1898 a 1940.

lada à Secretaria do Estado dos Negócios do Interior e Exterior, mas o poder decisório competia ao presidente do Estado.

A visão positivista perpassou as práticas de escolarização e influenciou na organização das instituições e dos materiais pedagógicos. O princípio da liberdade contribuiu para a “estrangeirização” da educação rio-grandense, pois esta deveria ser feita, preferencialmente, de forma particular e a cargo da comunidade. Essa visão constituía-se como “uma das molas propulsoras do progresso social” e do desenvolvimento da nação (Bastos, 2005b). Nesse sentido, o pouco investimento do Estado em educação e, de modo geral, em uma educação no espaço rural possibilitou a construção de uma identidade específica que entrecruzou experiências e valores étnico, cultural e agrícola nas diferentes comunidades rurais, associados à Escola Isolada.

As atribuições das Câmaras Municipais também foram redimensionadas na Primeira República. A contratação, os exames de seleção e a inspeção escolar, por exemplo, eram exercidos pela Inspetoria Geral da InSTRUÇÃO PÚBLICA, pelos Conselhos Escolares e pelas Intendências Municipais (Werle, 2005a). A educação promovida pelo Estado continuava a priorizar o ensino da leitura e da escrita, por exemplo, de meios repetitivos do catecismo cívico-nacional, quando a criança era impregnada de todos os deveres que dela se esperavam, como a obediência e a devoção à pátria.

Com o advento da República, Sul os pressupostos da modernização pedagógica se percebem no processo de institucionalização dos Colégios Elementares em substituição à estrutura do ensino que predominava no Rio Grande do Sul, com a evidência das aulas de ler, escrever e contar. Porém, como argumenta Nunes (2010), o processo de escolarização tornou-se moderno e constituiu um problema de convivência com a contradição, pois consistia em entrecruzar a moderna pedagogia ao tradicional método do “ramerrão”. A escola pública consolidada até a década de 1930 apresentava resquícios do moderno e ao mesmo tempo, ajudando a construí-lo, necessitou de exemplos de virtude privados e públicos (Nunes, 2010).

Para Souza (1998), a implantação do projeto republicano de educação popular, nas primeiras décadas do projeto republicano no Brasil, projeta a idealização de um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme. Para a autora, foi a instituição dos grupos escolares no estado de São Paulo, na década de 1890, que marcou inovações e modificações

no Ensino Primário. Essa forma de organizar e modernizar o ensino, no Rio Grande do Sul, foi morosamente implantada até 1950, inicialmente com os Colégios Elementares, a partir de 1909, e posteriormente com a criação dos Grupos Escolares.

Os primeiros Colégios Elementares foram criados no nosso estado a partir de 1909 e instalados nos grandes centros urbanos. Essa nova forma de organização do espaço e do tempo escolar representou modificações estruturais que foram sendo adaptadas pelos agentes educacionais. Peres (2010) argumenta que esse modelo escolar previa a organização de grupos homogêneos em classes graduadas, o ensino simultâneo, a graduação dos estudos e a organização rígida do tempo. Em São Leopoldo, o primeiro Colégio Elementar foi criado em 1913. De acordo com a referida autora, os Colégios Elementares surgiram da fracassada iniciativa da Escola Complementar. Os Decretos nº 1.576, de 27 de janeiro de 1910, e o Decreto nº 1.575, de 27 de janeiro de 1910, respectivamente, referem-se ao regimento interno e aos novos programas de ensino desses colégios. Bastos e Tambara (2011) acrescentam que, diferente de estados brasileiros como São Paulo, que implantou no final do século XIX os Grupos Escolares, no Rio Grande do Sul a influência dessa reforma do ensino deriva da proximidade com os países platinos, como o Uruguai.

Os Colégios Elementares pretendiam substituir as antigas Escolas Elementares, de Primeiras Letras, cujo foco concentrava-se no ensino da leitura, da escrita e dos cálculos e se concentravam, em sua maioria, no espaço rural. Em contrapartida, o Colégio Elementar sugeria a divisão dos alunos em diversas salas, funcionando em um único prédio de modo simultâneo. A organização dos alunos, de acordo com Peres (1999), seguiria o grau de adiantamento deles, com uma professora para cada classe, sob uma única direção.

Para Werle (2005a), na nossa legislação educacional a categorização das escolas estavam conjugadas a uma ordem espacial cujo ponto de referência era a cidade. E mesmo que a maior concentração populacional estivesse situada no meio rural, a preferência para construção dos grandiosos e imponentes prédios dos Grupos Escolares⁶⁷ era o espaço urbano.

⁶⁷ Dentre os estudos que tratam da arquitetura escolar – nesse caso, o Grupo Escolar –, além de Teive e Dallabrida (2011), cita-se o clássico trabalho de Marcus Levy Bencosse (2005a, 2005b). Paulilo (2010), apoiado em Vidal (1994), também argumenta que a adoção do estilo neocolonial na construção desses prédios escolares materializava concepções, conceitos e intenções. Ou seja, pretendia-se,

A Escola Isolada surge em contraposição aos Grupos Escolares. Nesse sentido, após a primeira década do século XX a legislação e os regulamentos de ensino passam a relacionar as Classes de Instrução Primária como Escolas Isoladas.

Contudo, a necessidade de Escolas Isoladas era incontestável e, de acordo com Souza (1998, p. 15), essas instituições “sobreviveram à sombra dos grupos escolares nas cidades, nos bairros e no campo. Apesar de elas serem consideradas tão necessárias, os grupos foram mais beneficiados, e nelas continuou predominando a carência de tudo: materiais escolares, livros, cadernos, salas apropriadas e salário para os professores”.

Embora tenham incorporado muito da organização administrativa e pedagógica dos Grupos Escolares, as Escolas Isoladas estavam muito mais próximas das Escolas de Primeiras Letras da época do Império. Nas Escolas Isoladas, porém, o trabalho se manteve com reduzida divisão, ou seja, um só mestre ensinava todas as disciplinas a todos os alunos, independentemente do grau de adiantamento.

Sobre as Escolas Isoladas, ou Multisseriadas, como são mais conhecidas, Cardoso e Jacomeli (2010) realizam denso estudo. Essa modalidade institucional, historicamente, é considerada de “segunda categoria”, ou seja, relegada a um segundo plano. As autoras ainda defendem o argumento que gestores públicos optaram por esquecê-las, esperando que as mesmas desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades. Beirth (2009) argumenta que as Escolas Isoladas foram responsáveis pela formação do “grosso da tropa”, tanto nos espaços urbanos quanto nos espaços rurais, considerando que os benefícios e a modernização foram processos muito demorados.

As Escolas Isoladas pareciam desajustadas frente aos Grupos Escolares que possuíam várias salas de aulas, com um professor por classe e alunos agrupados segundo a idade correlacionada à série. Sua precariedade as afastava dos modernos processos pedagógicos e da organização administrativa dos Grupos Escolares, estabelecimentos muito superiores a elas (Cardoso, 2013). Essas escolas não eram iso-

além de imprimir uma imagem de nacionalidade, criar uma função de ruptura com as práticas educativas passadas, como signo da renovação. Para Reis (2011), em comparação com as Escolas Isoladas, os Grupos Escolares constituíam estabelecimentos mais eficientes e mais bem equipados para o Ensino Primário, mas estes não se definiam como sendo um todo homogêneo, apresentando distinções de acordo com o espaço urbano que ocupavam.

ladas apenas por serem classes autônomas, mas pela característica de funcionamento unitário. Enquanto os Grupos Escolares e as Escolas Reunidas se caracterizavam pelo agrupamento de Escolas Elementares, aquelas se mantinham autônomas e unitárias.

A ideia de constituição de um Plano Nacional de Educação, “de Ensino Primário gratuito e obrigatório”, vinculando obrigatoriamente um percentual de impostos dos Estados, Municípios e União, em favor da educação escolar, possibilitou, a partir da década de 1930, paulatinamente a criação de fundos para uma gratuidade ativa da merenda, material didático e assistência médica-odontológica (Ghirardelli Junior, 2009).

Na década de 1930, a proposta da Igreja aproximava-se dos “escolanovistas”, considerando o argumento de que a liberdade de ensino havia produzido práticas perturbadoras, sendo necessária uma fiscalização real e eficiente sobre os professores. Nesse contexto de fiscalização é que emerge o Governo Ditatorial de Getúlio Vargas, compreendendo o período do chamado Estado Novo (1937-1945) (Werle; Metzler, 2009).

Como principais consequências do modo como os processos de nacionalização do ensino repercutiram nas regiões coloniais, especialmente nas áreas rurais, evidenciam-se a perseguição e o fechamento de muitas Escolas Elementares rurais. Uma alternativa passou a ser a subvenção, associada ao que Corsetti (1998) e Luchese (2007) propõem, pois estava vinculada ao ensino da língua nacional, bem como de história e geografia do Brasil. Para Werle e Metzler (2009), com o desmantelamento da estrutura escolar privada, geralmente vinculada às igrejas católica e evangélica, os professores paroquiais foram aconselhados, pela comunidade em que lecionavam, a se integrarem à rede do ensino público.

As subvenções, destinadas a algumas instituições, desde o final do século XIX, foram “raras e módicas, sendo concedidas com o mais rigoroso escrúpulo e mediante prova plena de inexistência de escola públicas nas proximidades” (Corsetti, 1998, p. 177). Com a subvenção, pretendia-se atender às necessidades de Instrução Pública na localidade e intervir no Ensino Primário particular sob uma orientação patriótica e nacional.

As escolas particulares que eram subvencionadas deviam atender as exigências de inspeção mensal. Elas eram equiparadas às institui-

ções mantidas pelo Estado, e, como política educacional rio-grandense, pretendiam a redução dos gastos do Estado com a educação (Corsetti, 1998).

As subvenções eram definidas por meio de rubricas e marcadas em lei. Em alguns casos, os documentos, que foram consultados no AHRS, APRS, APMNH e AMHVSL, permitiram identificar referência que indicava inclusão desse subsídio na legislação específica do magistério. É importante destacar que essa subvenção provia o ensino, em alguns casos, definindo como o erário público faria a gestão sobre objetos, utensílios e aluguéis de prédios para funcionamento das Aulas.

Até o início do século XX, a instância do governo estadual foi a principal administradora desse recurso, e havia uma relação direta entre governos e municípios quanto à gestão financeira. Porém, em diferentes momentos o recurso é complementado pela Administração Municipal de São Leopoldo. Esse aspecto indica que, além das subvenções estaduais, havia investimento público municipal para que as escolas doravante criadas permanecessem em funcionamento.

Outra variável do funcionamento dessa prática se refere à contrapartida de que se responsabilizava cada uma das instâncias públicas por promover o ensino. A própria comunidade comprometeu-se com a locação do prédio onde funcionaria a instituição, o Estado com a destinação de objetos e utensílios e o governo municipal com os vencimentos pecuniários do professor.

Esse aspecto não apresenta uma prática linear, como referido anteriormente, os acordos e termos estabelecidos entre esses órgãos públicos incluem também, de outros modos, a comunidade escolar⁶⁸, por exemplo, criando caixas escolares que foram indispensáveis para a manutenção do projeto político republicano, de acesso e ampliação do Ensino Primário. Além do registro documental, as memórias dos sujeitos entrevistados sugerem que aqueles que tinham condições inferiores para permanecer na escola recebiam materiais escolares, roupa e calçados a partir das promoções e ações que empreenderam a comunidade escolar.

⁶⁸ A título de exemplo das petições de abertura de Aulas Isoladas, em 1881 a comunidade de Santa Maria do Butiá peticionou abertura de Aula Mista, ou a transformação da aula do sexo feminino em mista, pois ela já era provida pela professora normalista Anna Dias de Hrebin, ou que fosse criada uma aula do sexo masculino, indicando o nome de um professor, Alberto Dias da Silveira, comprometendo-se a conseguir o espaço físico de uma residência da comunidade para instalar a Aula (São Leopoldo, 1881b).

Entendo a prática das subvenções como uma estratégia de que fez uso o Estado, pois subvencionar aulas parece ter sido uma forma de desenvolver e fiscalizar a instrução a baixo custo. Além disso, essa prática, para a comunidade e/ou para os professores, de modo particular, representou uma possibilidade de poder “jogar no campo das normas táticas”, como afirma Certeau (2011b), considerando que, ao subvençionar as Aulas Particulares, os docentes continuavam a desenvolver suas práticas pedagógicas com certa autonomia.

No que se refere à Lomba Grande, a subvenção foi utilizada para ampliar o número de Aulas no interior do bairro. As Cadeiras Públicas criadas para atender as crianças em idade escolar estavam situadas na região central do bairro e, a partir da prática das subvenções, foram sendo implantadas em outras localidades, como se demonstra no Apêndice C.

Para Moraes (1981), o relatório do Visconde de Sinimbu é claro quando registra a situação da Instrução Primária na Província do Rio Grande de São Pedro, em 1854. Evidencia que em quase todas as “Picadas” havia se estabelecido uma escola, funcionando geralmente nas Igrejas; uma “prática louvável”, pois instituiria o respeito aos templos e contribuiria para a formação sensível do coração e do espírito dos educandos. Eram escolas organizadas de acordo com o credo religioso, em sua maioria mistas, incluíam o ensino do canto coral e não recebiam subvenção alguma para sua manutenção.

A escola assumiu, desde a segunda metade do século XIX, um papel indispensável para os imigrantes alemães: disseminar o aprendizado da língua nacional. É possível que a implantação de Aulas Públicas e/ou de escolas subvencionadas em localidades que representaram isolamento das comunidades étnicas estrangeiras tenha operado com o propósito de disciplinar a aprendizagem do português. Era importante que os filhos dos imigrantes conseguissem se comunicar na nova terra, pois dessa prática dependeriam a sobrevivência e o sucesso esperado⁶⁹.

Nos relatórios dos Diretores da Colônia, e posteriormente nos relatórios da Intendência Municipal, as subvenções aparecem associadas à

⁶⁹ Conforme consta na matéria publicada no jornal *Correio de São Leopoldo*, de 19 de fevereiro de 1937, n. 232, ano V, a qual indica atuação do professor José Affonso Höher, durante muito tempo, como intérprete dos imigrantes e registra a ocasião em que o chefe do Partido Republicano Liberal, senhor Germano Hauschild, em visita à Lomba Grande, proferiu discurso no tradicional salão da comunidade católica São José “Como representante, e na qualidade de interprete desta comunidade” (Correio de São Leopoldo, 1937, p. 4).

prática da obrigatoriedade do ensino da língua vernácula. Ou seja, além de reivindicar o ensino de ler, escrever e contar, essa escola precisaria instruir sobre a nova pátria escolhida para viver por esses imigrantes⁷⁰. Um aspecto importante que permite essa afirmação foi a inclusão da prova de língua estrangeira para candidatos ao cargo de professor público em localidades de colonização europeia, além da reforma na Escola Normal, em 1877, que incluía o alemão como matéria obrigatória.

O aspecto cívico e patriótico imposto pelo modo como foi normatizada a prática da subvenção, regulada por decreto, objetivou a nacionalização do ensino. O governo gaúcho tornou obrigatório o ensino da língua nacional em todas as escolas e instituições particulares do Ensino Primário, bem como do ensino de história e geografia do Brasil. É pertinente ressaltar que o problema do ensino da língua nacional foi um aspecto que, desde o século XIX, se mantém reticente nos relatórios de diretores, intendentes e dos inspetores da Instrução Primária. Se a língua alemã foi utilizada para se justificar a necessidade da criação de Aulas Públicas que ensinassem o português, na década de 1930, ela cumpriu uma função disciplinadora e que se pretendia constituidora de uma identidade nacional.

A partir dos documentos acessados – a saber: livros de folhas de pagamento dos professores públicos, livros de folhas de pagamento de subvenções e livros de pagamentos de professores subvencionados no APRS; boletins de frequência escolar no AHRS; mensagens e relatórios encaminhados pelos Intendentes Municipais ao Presidente (Interventor) da Província e/ou Estado no AMHVSL e no APMNH –, identificaram-se as seguintes condições das subvenções: federal, estadual ou municipal. Essa política de ensino obteve êxito e um prolongamento de “vida prática”, pois contou com a contrapartida de recursos municipais. Além

⁷⁰ Observa-se que para os imigrantes era indispensável saber o português, sendo necessário contratar intérpretes e/ou contar com o auxílio de vizinhos que soubessem se comunicar com os “brasileiros” para realizar as “trocadas” de produtos e mercadorias, especialmente na venda das Linhas e Picadas. No relatório do diretor da Colônia de São Leopoldo consta: “Esta Câmara julga de seu dever chamar à atenção de V. Exa., sobre a necessidade de se criar mais aulas nacionais nesta Colonia, porem com Leis fortes e exequíveis [...] sendo tão vergonhoso disser-se que Brasileiros filhos de Colonos nascidos no Brasil não sibão fallar sua língua vernácula, carecendo de interpretes quando são chamados ao serviço Nacional, e perante as próprias autoridades de seu país, alem de se tornarem inaptos para poderem exercer cargos publicos, procedente este, que bem dado em resultado nenhum amor que consagrão a seu país e a seus concidadão [...]” (Hillebrand *et al.*, 1858).

disso, em menor número existiram as subvenções especiais, como a destinada às escolas indígenas⁷¹ e da Comissão de Terras⁷².

Quanto à instância municipal, constatou-se que essas subvenções poderiam ser para Aulas Isoladas, para Aulas Reunidas e/ou para os Grupos Escolares – nessa última instituição, apenas quando o docente estivesse deslocado de sua lotação inicial. Dessa forma, o propósito dessa prática atingia seu ápice na esfera local “através dos municípios que se dava tanto o apoio à iniciativa privada com verbas públicas como, também, a influência nacionalizadora do Estado gaúcho” (Corsetti, 1998, p. 181). Em relação às Aulas Isoladas, quando a subvenção era destinada diretamente ao município, elas poderiam ser como se observa no Quadro 5:

Quadro 5 – Subvenções no município (século XX).

Subvenções no município
Subvencionadas municipais
Subvencionadas estaduais
Subvencionada municipal e estadual
Subvencionadas federais

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

O Quadro 5 destaca as subvenções correspondentes à gestão da Administração Pública Municipal. Em alguns períodos havia apenas subvenções estaduais e/ou agrupadas para alcançar valor estabelecido pelas Câmaras Municipais destinadas à educação. Além disso, uma instituição de ensino poderia receber subvenções de diferentes naturezas – por exemplo, municipal e estadual. No caso das Aulas Reunidas da Lomba Grande, elas foram subvencionadas municipais; subvencionadas estaduais; subvencionadas municipais e estaduais. Em menor número, também se identifica que em determinados períodos do início do século XX a subvenção da instituição era única: Aula Isolada Federal, apenas

⁷¹ A subvenção foi uma forma importante de prover o ensino público primário no estado. Ela não se restringiu às regiões de colonização europeia. Observa-se que havia cursos e algumas Aulas Particulares na capital e no interior do estado que recebiam essa subvenção. É pertinente questionar qual a relação que tais professores e/ou cursistas exerciam com Administração Estadual, elementos que se pretende aprofundar em outro estudo. Destaca-se que havia subvenção para o professor João José Ferreira e para Luiz Antonio de Rezende, na década de 1920 a 1930, assim como repasse direto para o professor da Escola dos Indígenas no valor de 1.848\$000 anuais, conforme Decreto nº 2.786, de 5 de maio de 1921 (Ferreira, 1921, fl. 85; Rezende, 1926, fl. 81). Comissão de Terras e Colonização: Erechim, Guarany, Palmeira, Santa Rosa e Soledade. Escola dos Indígenas: Lagoa Vermelha. Curso Particular de Trabalhos Manuais: Professora Maria Michelena, de Porto Alegre (Michelena, 1921, fl. 89).

⁷² Subvenção na Região Noroeste do Rio Grande do Sul, com recursos destinados para os municípios e que oscilavam entre 1.200\$000 a 12.000\$000 anuais, para a Comissão de Terras e Colonização, entre as décadas de 1920 e 1930 (Rio Grande do Sul, 1920-1939).

da receita federal; Aula Isolada Estadual, diretamente mantida pelo Estado; e Aula Isolada Municipal, apenas municipal.

O recurso das subvenções, de modo geral, foi administrado pela instância municipal, mesmo no caso das federais que eram destinadas pelo tesouro do estado aos gestores públicos. Porém, em alguns casos o registro de pagamento identificava o professor que recebia diretamente a subvenção de modo trimestral, semestral e até mesmo anual.

Em determinado momento, as subvenções atrasaram o pagamento trimestral, como consta nos registros de pagamento de 1914 a 1917, talvez em função do cenário político. Como argumenta Werle (2005a), o pagamento da subvenção dependia da apresentação de atestados de exercício (efetividades), com o ciente do subintendente ou inspetor de ensino e, posteriormente, do presidente do Conselho Escolar. Esse aspecto talvez esteja associado ao fato de, em 1917, as subvenções terem se elevado de tal modo que foi necessária uma nova regulamentação, que passou a dispor sobre requisitos para habilitação das pessoas físicas ou jurídicas interessadas nelas (Corsetti, 1998).

Os regulamentos definiam que, trimestral e/ou mensalmente, fossem remetidos os comprovantes de frequência e aproveitamento dos alunos como exigência para o pagamento dos salários dos professores. O mapa indicava nominalmente a relação de alunos matriculados, a frequência e o aproveitamento dos discentes, sendo encaminhado à coletoria estadual. Além disso, identificou-se o visto do inspetor e/ou dos diretores dos Conselhos Escolares das localidades com a seguinte inscrição: “Atesto, no impedimento dos de mais membros do Conselho acharem-se ausentes, que a professora pública dona Maria Joaquina Loureiro de Menezes, esteve em effectivo exercício todo o mez acima. Lavras, 1º de fevereiro de 1916. Presidente do Conselho escolar – Honorio Nunes Monteiro” (Menezes, 1916).

Outro registro que indica o modo como os professores realizavam a inscrição dessa prática evidencia a relação de poder que havia entre os sujeitos envolvidos nesse processo escolar:

R\$ 165\$000. Recebi do Sr. Collector das Rendas do Estado, na villa de Lavras a importância de cento e sessenta e cinco mil réis de vencimentos, como professora da 5^a escola mixta dos subúrbios da mesma. Corresponde a referida quantia ao mez de fevereiro p.p. e está de acordo com as ordens do Sr. Dr. Director Geral do Thesouro do Estado. Lavras, ____ Março de 1916. “Lançado no livro caixa as fls 9 em 1º de

abril de 1916. O escrivão substituto Gastão Telles". Noemia Dolores Nogueira (Nogueira, 1916).⁷³

Uma das exigências para concessão das subvenções era a idoneidade moral da instituição. Esse aspecto também competia ao professor, que, além disso, estaria sujeito à inspeção municipal, observando-se frequência mínima, aproveitamento dos alunos e método de ensino (Corsetti, 1998) Essa concessão poderia ser suspensa a qualquer momento, especialmente se identificada alguma irregularidade.

Apesar da centralização administrativa do governo estadual, a possibilidade de instituir escola valendo-se das subvenções estava intrinsecamente relacionada à figura do representante da Administração Municipal. Como argumenta Werle (2005a), a figura do intendente municipal, além de dirigir, fiscalizar e administrar em âmbito municipal, respondia amplamente sobre as questões da educação.

No Apêndice C, o quadro organizado sobre as subvenções escolares evidencia o modo dinâmico que essa prática adquiriu em Lomba Grande. Quando a subvenção federal não era suficiente, era substituída pela subvenção estadual, e quando esta não contemplava os professores, que já estavam em exercício docente, estes passavam a ser complementados pela subvenção municipal. Esse aspecto pode ser constatado, por exemplo, no caso do professor José Affonso Höher e no caso da professora Maria Aracy Paradeda Schmitt, pois ambos exerceram o magistério em Escolas Isoladas com recursos diferentes, observando o conjunto de sua trajetória. Além disso, identifica-se que as escolas particulares, católica e evangélica, foram subvencionadas até que elas constituíssem as Aulas Reunidas.

As variáveis combinatórias das subvenções, como expressam os registros do Apêndice C, podem ser melhor compreendidas a partir do Quadro 5, pois elas podiam-se caracterizar apenas como: estadual, municipal⁷⁴ ou federal. Ou pelas variáveis: Estadual e Municipal, Municipal e Estadual e Particular. O que se constata, diante dessas análises combinatórias, é que a subvenção, de modo geral, foi utilizada como rubrica para os vencimentos docentes e que a combinação ou complementação

⁷³ No final do século XIX, além desse mapa, os professores encaminhavam mapas estatísticos, informando faixa etária dos alunos, sexo, nome dos pais e nacionalidade, por exemplo.

⁷⁴ Essa complementação e/ou subvenção municipal também era marcada em lei, como se evidencia nos anos de 1932, com a Lei nº 83, e 1933, com a Lei nº 85 (São Leopoldo, 1933, p. 37; São Leopoldo, 1934, p. 34-35).

de recursos atendia as necessidades de transporte, gasto com objetos e utensílios, aluguel de imóvel e/ou aluguel da residência do professor.

É a partir da institucionalização das escolas subvencionadas que as escolas públicas municipais se constituem. Observa-se, especialmente na Tabela 5, que as Aulas Mistas Subvencionadas, criadas ainda no século XIX, na localidade do Morro dos Bois, se transformaram na EMEF Tiradentes e, na localidade de Taimbé, na EMEF Bento Gonçalves.

Tabela 5 – Quantidade de Aulas em Lomba Grande (1825-1938).

Ano	Localidades						
	Lomba Grande	Taimbé	São João do Deserto	Santa Maria do Butiá	Quilombo	Passo dos Corvos	Morro dos Bois
1825/1826	1						
1859	1						
1880	1			1			1
1881	2			1			1
1883-1895	3			1			1
1899	3		1	1			1
1904	3					1	1
1905	3					1	1
1906	3					1	1
1907	3					1	1
1908	3					1	1
1909	3					1	1
1910	3						
1911	3						
1912	3					1	
1913	2						
1914	2						
1915	2						1
1916	1						
1917	3						
1918	3						
1919	3	1	1	1	1	1	1
1920	3		1		1		
1921	3		1		1		
1922	3		1		1		
1923	3		1		1		
1924	3		2		1		
1925	3		1		1		
1926	3	1	1	1	1		
1927	4	1	1	1	1		
1928	4	1	1	1	1		

Ano	Localidades						
	Lomba Grande	Taimbé	São João do Deserto	Santa Maria do Butiá	Quilombo	Passo dos Corvos	Morro dos Bois
1929	5		1	1	1		
1930	4	1	2	2	3		1
1931	4	2	3	1	3		1
1932	5	1	1	2	2		1
1933	5	1	1	2	2	1	1
1934	5	1	1	2	2	1	1
1935	4	1	1	2	2	1	1
1936	5	1	2	2	2	1	1
1937	4	1	1	1	1	1	1
1938	4	1	1	1	1	1	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

A análise da Tabela 5 permite afirmar que, entre as décadas de 1920 e 1930, o número de aulas aumenta significativamente em Lomba Grande, talvez em função do contexto político que intensificou a divulgação do nacionalismo, especialmente em regiões rurais (Gertz, 2005). Nesse sentido, além da região central do bairro, nomeada nos registros apenas como Lomba Grande, as localidades de Taimbé, São João do Deserto, Santa Maria do Butiá, Quilombo, Morro dos Bois e Passo dos Corvos foram contempladas com Escolas Isoladas. Essas regiões, que desde o final do século XIX e predominantemente no início do século XX convivem com a realidade escolar, representam o princípio de um processo de escolarização. Tal aspecto se identifica no próximo capítulo, no qual se reconstrói o contexto das escolas municipais que havia em Lomba Grande, entre 1940 e 1952, com evidências práticas e representações.

As escolas públicas isoladas ou, como também são conhecidas, escolas multisseriadas em Lomba Grande estão imbricadas à forma como a comunidade se organizou para ter escolas para difundir e preservar hábitos e costumes. Além disso, é no final do século XIX que se germinou o sentido público para uma incipiente rede de ensino que se projetava e que possibilita compreender os processos e as práticas de uma cultura de escolarização, como argumentam Gonçalves e Faria Filho (2005).

5.

Memórias e Cultura Escolar: Escolas Isoladas Bento Gonçalves e Tiradentes

A Escola Isolada não foi uma exclusividade do meio rural, ela foi a “amadrinhadora”⁷⁵ do monumental projeto das escolas da república, os Grupos Escolares edificados nas cidades. Essa modalidade de instituição escolar, no meio rural, foi indispensável para se pensar e concretizar o projeto da escola pública no Brasil. Nesse sentido, a partir da década de 1930 houve um esforço político para elevar o ensino público, no sentido de qualificar sua forma de organização com relação ao Ensino Primário, consolidando políticas para ampliar o acesso de alunos de diferentes grupos sociais à escola.

Este capítulo prioriza a discussão sobre as práticas desenvolvidas em Lomba Grande e o modo como esse processo se materializa nas representações de alunos e professores. Está estruturado em quatro partes: na primeira desenvolve-se as relações entre as políticas públicas e a forma de organização escolar e a cultura produzida por alunos e professores para que fosse possível aprender e ensinar; na segunda discute-se a forma como os professores leigos se apropriaram de um modo para ser professor no meio rural, bem como prioriza-se elementos associados à construção de uma cultura profissional para Escolas Isoladas Municipais; na terceira evidenciam-se os usos desenvolvidos pelos professores e alunos diante da cultura material dessas instituições; a quarta e última dedica-se às práticas cotidianas e às formas construídas para assimilar um conhecimento escolar.

5.1 As políticas públicas e a organização das Escolas Isoladas

Esta seção está organizada em dois momentos de discussão: o primeiro consiste em caracterizar políticas públicas para o desenvolvimento do ensino no meio rural, enfatizando o investimento municipal;

⁷⁵ Trata-se de uma expressão utilizada pelo regionalismo gaúcho e refere-se, por exemplo, à pessoa que advoga uma causa de outra, protegendo-a e procurando justificar suas faltas. Além disso, identifica-se com o indivíduo que acompanha, que faz sombra ao domador montado em cavalo manso, a fim de ajudá-lo a conduzir o redomão. Em outra acepção, na linguagem platina associa-se a “apadrinhar” (Nunes; Nunes, 2003).

e o segundo discute a forma como o espaço escolar foi organizado em Lomba Grande após a década de 1930. Nesse sentido, apresenta-se, em um primeiro momento, uma visão ampla na qual estão inseridas as duas escolas investigadas e, na sequência, discutem-se seus aspectos específicos.

O contexto político em que a trajetória dos alunos e professores de Escolas Isoladas de Lomba Grande se desenvolve associa-se ao período político marcado pelo governo de Getúlio Vargas. As práticas evidenciam que a relação de poder que perpassa as memórias sobre esse lugar e sobre os modos de agir e desenvolver o ensino não demonstram uma ruptura que ressalte mudança de postura conjuntural expressiva⁷⁶ para o recorte temporal delimitado neste estudo.

Entre as décadas de 1930 e 1950, aproximadamente 70% da população brasileira vivia no espaço rural. Porém, com o crescimento e a diversificação da economia, o Estado brasileiro também se ajustou aos novos padrões econômicos e sociais. As escolas acompanharam tais mudanças, e as instaladas na cidade passaram a ter importância, o que refletiu “tanto nas políticas públicas quanto nas iniciativas privadas” (Almeida, 2007, p. 86).

A primeira metade do século XX será conhecida como período de continuidade da expansão da educação pública⁷⁷, manifestação da propaganda republicana. Porém a partir da década de 1930 a escola assume uma fisionomia muito mais urbana do que aquela até então existente. O êxodo rural favoreceu a construção de políticas de Estado voltadas para a cidade, e o espaço da escola passou a ser predominantemente o citadino, como argumentam Freitas e Biccias (2009).

Para Bastos (2005b, p. 54), na década de 1930 a escola assumiu um caráter estratégico na obra da reconstrução nacional. Como política social, a escola seria a instituição legítima para imprimir na sociedade “certa unidade de pensamento”. Portanto, contribuiria para que se

⁷⁶ Para Freitas e Biccias (2009), alguns pesquisadores consideram os aspectos políticos e econômicos e as novas definições que o envolvimento do Brasil na Guerra Fria produzirá, analisando os fatos como uma “troca de fase histórica” e deixando o passado para trás. Isso envolve reconhecer as novas ações conduzidas pelos países desenvolvidos para os subdesenvolvidos, aspecto que não será discutido nesta pesquisa.

⁷⁷ Para Bastos (2005a), a Constituição Estadual do Rio Grande do Sul de 1891 incorporou elementos positivistas, como foi referido no capítulo anterior. No que se refere ao Ensino Primário, deveria ser “leigo, livre e gratuito”, compreendendo o Ensino Elementar e Complementar. A estrutura positivista enfatizava-se pela predominância do Executivo, ou seja, a supremacia da direção do ensino estava sob a tutela do presidente do Estado, auxiliado pelo secretário dos Negócios do Interior e Exterior, a fim de uniformizar a instrução pública.

consolidasse a ideia de um “Estado forte, autoritário e marcadamente nacionalista”. Como já argumentei no capítulo anterior, o nacionalismo já estava presente em discussões, debates e realizações do governo Estadual desde o início do século XX, visível, por exemplo, nas subvenções escolares. Contudo, a política introduzida no período de 1930 a 1945 pretendia conduzir os indivíduos às novas exigências da realidade urbano-industrial, como resume Bastos (2005b, p. 16):

A formação do “novo” homem está a exigir uma “nova” educação e “novas instituições escolares”. [...] as realizações do governo são dirigidas a preparar o homem completo, isto é, como pessoa, como cidadão e como trabalhador, a fim de que realize integralmente – no plano moral, político e econômico – a sua vida, para servir à Nação. Para implementação dessa meta, é fundamental a elaboração de um código das diretrizes da Educação Nacional, no qual o Estado deve assumir a sua suprema direção, fixando-lhe os princípios fundamentais e controlando a sua execução. O ensino primário – “a alfabetização das massas” – como o verdadeiro instrumento de modelação do ser humano, deve despertar e acentuar na criança as qualidades e aptidões de ordem física, intelectual e moral, que a tornem rica de personalidade e, ao mesmo tempo, dotada de disciplina e eficiência – dois atributos essenciais ao cidadão e ao trabalhador.

Tratando-se de um estudo regional, a representação de alunos e professores sobre o papel do Estado, como “Estado Forte”, é o de provedor e regulador das práticas sociais. A relação de interdependência entre as esferas federal, estadual e local pretendia consolidar juridicamente a garantia da expansão, da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino público, principalmente o Primário.

No transcorrer do século XX, a escolarização foi interpretada ora como instrumento mais adequado para radicar o homem no campo, ora como instrumento de adaptação que favoreceria uma transformação social, cujo alcance seria elevar à mentalidade “arcaica e rural” a mentalidade urbana e citadina⁷⁸ (Freitas; Biccas, 2009).

Cury (2010) indica que, com o Governo Provisório (1930-1934), o exercício Legislativo foi feito pelo Executivo mediante decretos, leis e regulamentos. No período que vai de 1934 a 1937, os instrumentos legais utilizados pelo governo federal serão as leis ordinárias e os decretos do

⁷⁸ Entre as décadas de 1930 a 1950 difundiu-se também a ideia do ruralismo pedagógico, a qual teve como um dos seus principais articuladores Sud Menucci, que defendia a ideia de que as crianças da roça fossem educadas por professores com “mentalidade rural”, não concordando com o aspecto de que os professores fossem educados na cidade e enviados para lecionarem na zona rural. Essa questão não será discutida nesta tese. Para mais detalhes sobre esse aspecto, ver o trabalho de Monarcha (2007), por exemplo. Além disso, para Almeida (2007), a tendência ruralista do ensino ainda pretendia promover o ajustamento e a adaptação das populações ao meio rural.

Poder Legislativo, editados com força de lei. Durante o Estado Novo (1937-1945), a atividade legislativa era exercida pelo Poder Executivo por meio de decreto-lei. Apenas com a Constituição de 1946 passa a utilizar-se a sequência numérica nas leis e decretos, como é até hoje.

Para Freitas e Biccas (2009), “os tempos Vargas” estabeleceram atos, leis e decretos importantes para normatizar a educação pública brasileira. No âmbito governamental, a União produziu, a partir de 1931, um lugar privilegiado para a inserção do componente “nacional” sobre o componente “regional”, com a criação do Ministério da Educação e Saúde. Além disso, houve criação do Conselho Nacional de Educação e reorganização do Ensino (Superior, Secundário, Primário, entre outras ações).

No Rio Grande do Sul, entre 1930 e 1945, ocorreu crescimento do número de escolas públicas, ora pelo aspecto da subvenção, em função do processo de nacionalização do ensino, como já foi referido anteriormente, ora pela criação de novas instituições de ensino. Além disso, outras ações que envolveram a instância educativa contribuíram para qualificar o ensino público gaúcho. Para Bastos (2005b), essas ações se referem à tentativa de organizar-se administrativamente para melhor legislar nesse assunto. Assim, em 1935 foi criada a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública, ocupada por Otelo Rosa, de 1935 a 1937 e, posteriormente, por José Pereira Coelho de Souza, entre 1937 e 1945. Esse órgão incluía as seguintes diretorias/instituições: Diretoria Geral da Instrução Pública; Assistência a Alienados; Higiene e Saúde Pública; Museu Júlio de Castilhos; Biblioteca Pública; Universidade de Porto Alegre; e Conselho Estadual de Educação.

A partir de 1937 a ação do Estado passou a ser “intensa e exemplar”, especialmente pelo aspecto da nacionalização do ensino, construindo uma unidade espiritual da pátria, unificando a língua e o cultivo cívico e combatendo o nazifascismo que se propagandeava pelo mundo desde o início do século XX. De acordo com Bastos (2005b), durante o período ditatorial do Estado Novo (1937-1945), a ofensiva nazista no sul do país se processava em três importantes setores da sociedade: as Igrejas Evangélicas alemãs; as sociedades de diferentes naturezas (recreativas, benficiantes, etc.) e as escolas.

Na década de 1930, o descaso com o ensino rural altera-se um pouco, tendo em vista o “fortalecimento das concepções nacionalistas” (Almeida, 2007, p. 87). Nesse sentido, desenvolveu-se no Brasil a ideia

de um ensino rural voltado à defesa da pátria, na busca pela constituição de uma identidade nacional, ou seja, a disseminação de um discurso que conduzisse as diferentes comunidades étnicas a “uma assimilação mais plena do sentido da cidadania brasileira” (Almeida, 2007, p. 90).

De modo geral, a década de 1930 ficou identificada pelo fortalecimento dos Estados Nacionais. Para Kerber, Schemes e Prodanov (2012), no Brasil, o Rio Grande do Sul cooperou com as ações do governo, que se valeu da escola e dos meios de comunicação – rádio, imprensa e cinema – para imprimir versões sobre a identidade nacional. Isso ocorreu porque a crise mundial também foi responsável pela emergência de regimes autoritários em todo o mundo; portanto, o nacionalismo que se configurou teve grande poder para autorizar ou censurar seus símbolos.

A busca da homogeneização nacional através de um projeto de nacionalização do Estado Novo envolvia diferentes órgãos e ministérios do governo em prol de ações que fortalecessem esse sentimento nacional. Para Kreutz (2005), em 1939 a Campanha da Nacionalização converteu-se em uma ação mais ostensiva e repressiva, ocorrendo prisão de professores, vistoria do material escolar de crianças a caminho da escola e destruição de diversos materiais que continham textos em língua estrangeira, restando às instituições a escolha de ou fechar as escolas ou submeter-se às determinações do Estado, ou seja, aceitar as subvenções, como aconteceu em Lomba Grande.

A escola deveria contribuir para o êxito do projeto de nacionalização, no sentido de diminuir ao máximo o índice de analfabetismo, imprimindo uma identidade aos currículos escolares e uniformizando valores e sentimentos da cultura nacional, especialmente no meio rural.

Quanto às políticas públicas locais que subsidiaram a educação pública, desde a Constituição Estadual de 1935, as Câmaras Municipais, sob a organização de suas Leis Orgânicas, mantinham conselhos que legislavam sob os recursos aplicados ao ensino⁷⁹, cabendo a cada municipalidade, através de sua Câmara, examinar e julgar a prestação de contas do Poder Executivo, bem como aprovar e votar leis e orçamento para o exercício do ano seguinte.

O investimento no setor educacional repercutiu na forma de escola implantada e/ou adaptada entre as décadas de 1930 a 1950, ou seja, o

⁷⁹ O artigo 108 da Constituição Estadual de 1935 sugeria que a manutenção e o desenvolvimento do ensino deveriam aplicar o montante da aplicação da renda proveniente dos impostos de 20%, pelo Estado, e de pelo menos 10%, pelos Municípios (Rio Grande do Sul, 1935).

Grupo Escolar, tomando como referência os dados estatísticos produzidos pelo Almanak Escolar do Rio Grande do Sul, o qual registra que em 1935 havia 350 Escolas Estaduais com 350 professores; 510 Aulas Isoladas subvencionadas estaduais com 510 professores; 30 Aulas Reunidas com 92 professores; 6 Escolas Complementares com 60 professores; 104 Grupos Escolares; e 1.007 Colégios Complementares; além da Escola Normal de Porto Alegre (Almanack, 1935, p. 53).

Esse crescimento a partir da década de 1930 associa-se às ações de nacionalização, o que exigiu, inicialmente, medidas que orientaram e regulamentaram a rede de atendimento das escolas particulares. Para Freitas e Biccias (2009), o número de escolas particulares fechadas em 1938 foi de 103, enquanto 238 foram oficialmente abertas⁸⁰. Bastos (2005b) acrescenta que a ampliação da rede pública de atendimento educacional refletiu também na esfera pública municipal. Em 1937 havia 2.830 Escolas Isoladas municipais e em 1941 esse número havia saltado para 3.325. Quanto às Escolas Isoladas sob a gestão estadual, o número de 732 em 1937 diminui para 360 em 1942, em função da implantação dos Grupos Escolares passando de 170, em 1937, para 518, em 1942.

A substituição das Escolas Isoladas pelos Grupos Escolares não está relacionada apenas às mudanças no aspecto pedagógico e didático da forma de ensinar. Para Bencostta (2005a), a estrutura dos Grupos Escolares influenciou a estrutura da dimensão do espaço de outras formas de escolas. Com implantação de prédios escolares construídos em um só pavimento, as salas de classe terão preferencialmente forma retangular, boa iluminação e ventilação sem prejudicar a saúde das crianças.

A influência da Escola Nova na organização escolar, sob a nova forma que se evidenciava como Grupo Escolar, projetava a pequena Novo Hamburgo no cenário dos grandes centros urbanos. Souza (1998) acrescenta que a modernização, sob a inspiração da Escola Nova, contou com a mobilização de intelectuais brasileiros como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, entre outros. Esse movimento contribuiu

⁸⁰ É preciso considerar que nem todas as escolas particulares foram fechadas, como já argumentaram Arendt (2008) e Kreutz (2005), visto que muitas das prédios e mesmo da força de trabalho das escolas étnicas foram subvencionadas. Em relatório encaminhado para a Câmara de Vereadores de São Leopoldo, Theodomiro Porto da Fonseca afirma que o problema da disseminação da cultura germânica há décadas poderia ter sido solucionado, de não fosse “a política sempre partidária, trazendo invariavelmente em seu bojo interesses que só diziam respeito às facções degladiantes, não permitia se tocassem no modo de vida dos colonos” (São Leopoldo, 1940, p. 6).

para que as reformas necessárias em benefício do ensino público fossem agregadas às políticas educacionais em âmbito mais regional.

Em janeiro de 1946 foram instituídas as Leis Orgânicas Federais do Ensino Primário e do Ensino Normal. Ambas pertencem a um conjunto de leis baixadas de 1942 a 1946 que ficou conhecida como Reforma Capanema. Com ela, a estrutura educacional brasileira foi reorganizada na tentativa de estabelecer uma política nacional única para a educação no país. Como argumenta Werle (2005b), a partir da década de 1950 percebe-se uma tendência autonomista na constituição das políticas educacionais e forte ênfase na constituição de políticas locais, influenciando no processo de descentralização do ensino.

Na década de 1940, a escolarização primária estava dividida em duas possibilidades: fundamental e supletiva. A fundamental era destinada a crianças de 7 a 12 anos, com duração de 4 anos para o curso elementar e 1 ano de curso complementar preparatório ao exame de admissão ao Ginásio. A organização curricular para o curso primário elementar estruturava-se em: leitura e linguagem oral e escrita; iniciação à matemática; geografia e história do Brasil; conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho; desenho e trabalhos manuais; canto orfeônico; e educação física. Além disso, havia no curso primário complementar: noções de geografia geral e história das Américas; ciências naturais e higiene; conhecimento das atividades econômicas; noções de economia doméstica; e puericultura (Brasil, 1946).

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, complementados por mais dois anos de ensino preparatório ou complementar, que deveria acontecer no Grupo Escolar. Após admissão à etapa seguinte, a opção de curso complementar indicava outro determinante que conduzia e engessava uma profissão. A estrutura do ensino, com a proposta Capanema, contribuía para o afunilamento “natural” da escolarização. O ensino ficou composto, nesse período, por Curso Primário, Curso Ginásial e Colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. O Colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o Ensino Superior, e passou a se preocupar mais com a formação geral e diretriva.

Em âmbito local, as políticas públicas municipais, desde a década de 1930, tanto em São Leopoldo como em Novo Hamburgo, buscaram a alfabetização da infância como um dos principais interesses do governo. Esse aspecto fica evidente nos dados obtidos nos relatórios da Administração Municipal encaminhados à Câmara, como se observa na Tabela 6:

Tabela 6 – Demonstrativo de despesa com instrução pública São Leopoldo (1930/1940).

Ano	Despesa orçada
1930 e 1931	50:000\$000 ⁸¹
1932	52:000\$000
1933	54:000\$000
1934	94:000\$000
1935	99:800\$000
1936	92:000\$000
1937	132:800\$000
1938	114:800\$000
1939	202:000\$000
1940	262:300\$000

Fonte: Adaptada pelo autor a partir de São Leopoldo (1942).

A despesa municipal de São Leopoldo com educação referia-se ao aluguel de prédios e à folha de pagamento de professores municipais contratados e cedidos para órgãos públicos estaduais, como Grupos Escolares, Aulas Reunidas e escolas estaduais muito distantes. Além disso, de acordo com o relatório do prefeito municipal de São Leopoldo, as escolas municipais estavam sendo aparentadas com aquisição de “classes bi-pessoais, cadeiras, armários e ‘bureaux’ [...] ainda não foi possível o provimento completo [...] em razão do elevado custo do material” (São Leopoldo, 1940, p. 12)⁸². As antigas classes de cinco alunos, pertencentes, na maior parte, às comunidades religiosas, foram sendo substituídas paulatinamente. Da mesma forma, outros espaços públicos, que não a residência familiar, começaram a ser contratados

⁸¹ Em 1938, o valor médio, em mil réis, da cabeça de gado, por exemplo, correspondia a 214\$2 mil réis (Séries, 1986). De acordo com Sebastiani (2014), mil réis em outubro de 1942 equivaleriam a R\$ 0,15 de dezembro de 1995, e uma atualização aproximada desse valor de dezembro de 1995 para outubro de 2014 estaria em torno de R\$ 0,67.

⁸² O referido relatório ainda indica que em 1940 foram distribuídos no município de São Leopoldo 1.129 livros didáticos para alunos pobres, e para as escolas foram adquiridos mapas do Brasil, do Rio Grande do Sul e de São Leopoldo. Em função do alto custo gerado por esses subsídios pedagógicos, Teodomiro Porto da Fonseca sugere que tanto o governo federal como o estadual mandassem imprimir edições especiais das referidas cartas geográficas, com uma versão simplificada, e as encaminhassem para as referidas escolas.

pela municipalidade, distanciando-se do “atraso” que representava a educação doméstica, conduzindo-a para uma educação pública, laica e nacional.

Identifica-se que em 1939 havia 64 escolas no território que compreendia São Leopoldo; destas, 9 estavam situadas em Lomba Grande. Conforme Quadro 6, os professores eram:

Quadro 6 – Professoras do 6º distrito – Lomba Grande (1939).

Vencimento	Nome	Localidade
200\$000	Iracema Ferreira	+Santa Maria do Butiá ⁸³
	Jurema Oliveira Freitas	+Quilombo
	Arno Blos	Morro dos Bois
	Alfridia Enck	Sede
150\$000	Lidia Haubert	São João do Deserto
	Maria Hilda Scherer	+Morro dos Bois
	Pedro Alfredo Kunrath	São José da Lomba Grande
120\$000	Maria Elvira Mohelecke	++Taimbé
	Olga Barth	++Quilombo

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Em 1940, esses professores foram agregados ao corpo de funcionários públicos do município de Novo Hamburgo. Quanto às políticas de investimento em educação de Novo Hamburgo, os documentos e registros sobre as despesas públicas não foram localizados. Algumas informações foram identificadas no ACMVNH, e junto às narrativas publicadas no jornal *O 5 de Abril* é possível realizar algumas considerações, como passo a detalhar.

Sabe-se que desde os primeiros anos da Administração Municipal o ensino público foi uma preocupação. No decorrer da década de 1930 ocorreu a implementação de políticas municipais para ampliar o número de ofertas de vagas, aquisição de materiais escolares, entre outros. Nesse sentido, além das aulas subvencionadas, escolas municipais serão criadas nos primeiros anos após a emancipação. Entre 1938 e 1941, o investimento em educação consistia, conforme Tabela 7, em:

⁸³ “As localidades constantes deste quadro, que se acham assinaladas, são as que, possuem, funcionando, Aulas Municipais, em casas, cujos alugueis, em todo ou em parte, são satisfeitos pelos cofres municipais. As assinaladas com ++ percebem 50\$000 mensais. As assinaladas com + percebem 30\$000 mensais” (São Leopoldo, 1939b).

Tabela 7 – Demonstrativo de despesa – Instrução Pública em Novo Hamburgo (1938/1941).

Ano	Despesa orçada
1938	40:700\$000
1939	62:821\$500
1940	112:060\$000
1941	126:060\$000

Fonte: Adaptada pelo autor a partir d'*O 5 de abril* (1942)

Comparando as Tabelas 6 e 7, o investimento em Novo Hamburgo era maior, talvez em razão do subsídio estadual das subvenções, que era maior para São Leopoldo. Enquanto São Leopoldo distribuía a receita orçada entre as 64 escolas municipais, Novo Hamburgo destinava 12,18% do orçamento da instrução pública entre as 17 escolas municipais.

Os recursos destinados ao pagamento dos vencimentos docentes eram marcados em lei, geralmente pelo mesmo código, como consta em documentos acessados no ASPGPMNH e no ACMVN⁸⁴, o Código 8.33.0; para adaptar os prédios escolares e adquirir materiais, o Código 8.33.4 da Lei de Orçamento em vigor (Novo Hamburgo, 1948).

Em Novo Hamburgo⁸⁵, no início da década de 1930 havia oito escolas estaduais, seis municipais e oito particulares. Além disso, outras instituições de ensino do município eram: Evangelisches Stift, Hamburgo Velho, com Pensionato evangélico; Colégio Santa Catarina, em Hamburgo Velho, funcionando com Curso Complementar; Escola São Luiz, funcionando com anexo do Colégio Santa Catarina; Colégio São Jacob, que, além do Curso Elementar, oferecia Curso Comercial e sediava a Escola de Instrução Militar nº 90; Colégio Evangélico de Novo Hamburgo; Escola Normal Católica; Grupo Escolar de Novo Hamburgo; e as Escolas Isoladas (Petry, 1944). A ampliação do número de escolas públicas⁸⁶ foi feita sob a tutela das subvenções, como se identifica na Tabela 8.

⁸⁴ O orçamento de despesas das escolas públicas municipais de 1947, encaminhado pelo prefeito municipal Guilherme Becker, registra o efetivo total de Cr\$:228.218, 90, entre vencimento de professores e orientador do ensino municipal, aquisição de materiais, aluguéis de prédios e conservação de imóveis (Novo Hamburgo, 1948). Nesse sentido, havia 17 escolas em Novo Hamburgo, atendendo 750 alunos. Os estabelecimentos de ensino estavam concentrados, em sua maioria (9 das 17 escolas), no meio rural de Lomba Grande.

⁸⁵ Sobre as primeiras Aulas Públicas de Novo Hamburgo no século XIX, ver Apêndice A.

⁸⁶ Cópia do ofício nº 6.693, de 25 de junho de 1929, remetido ao Dr. Luiz de Freitas e Castro, diretor geral da Instrução Pública, em Porto Alegre (Novo Hamburgo, 1927).

Tabela 8 – Aulas de Novo Hamburgo (1930).

			Masc.	Fem.	Total
Aulas Públicas e Subvencionadas	1 D. Zozina Soares	Novo Hamburgo	37	30	67
	2 D. Christiano J. Haag	Novo Hamburgo	38	27	65
	3 D. Frederica Schütz Pacheco	Novo Hamburgo	39	31	70
	4 D. Izabel Fschiedel	Novo Hamburgo	24	24	48
	5 D. Maria das Neves Marques	Mat. Kroeff	29	25	54
	6 D. Elsa Zottmann	Ex. Prado	17	23	40
	7 D. Elvira Brandi	Ex. Prado	9	4	13
	8 D. Maria A. Ribeiro	Hamburgo Velho	19	24	43
	9 D. Francisca Saile	Hamburgo Velho	43	31	74
	10 D. Ludwina Vier	Hamburgo Velho	20	55	75
Aulas Particulares	11 Escola São Luiz	Novo Hamburgo	53	88	141
	12 Escola Comun. Evangélica	Novo Hamburgo	54	48	102
	13 Escola Comun. Luterana	Novo Hamburgo	15	15	30
	14 Colégio São Jacó	Hamburgo Velho	236	–	236
	15 Colégio Santa Catarina	Hamburgo Velho	–	85	85
	16 Escola Paroquial	Hamburgo Velho	–	40	40
	17 Colégio Evangélico	Hamburgo Velho	–	80	80
			633	630	1263

Fonte: Elaborada pelo autor (2013).

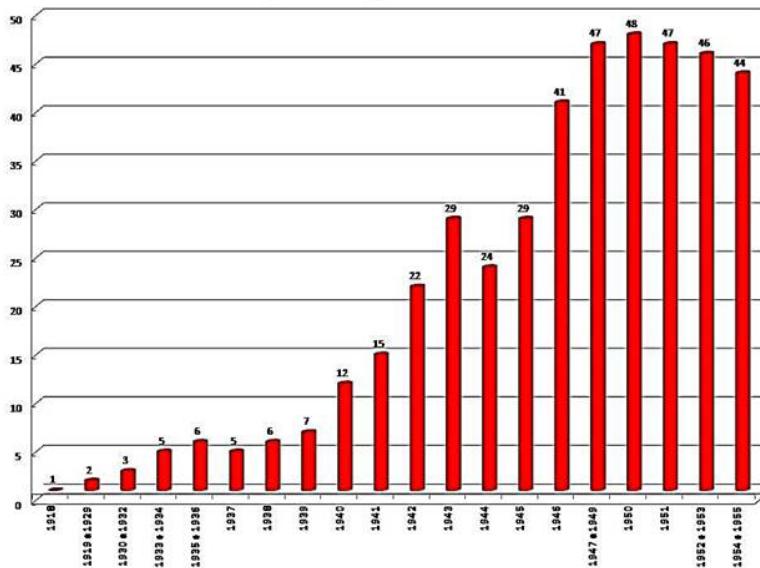
A Tabela 8 indica que as Aulas Públicas eram mistas, enquanto quatro aulas particulares ainda permaneciam organizadas sob a orientação da divisão por sexo. Observa-se que as Aulas ainda não tinham nome, seguiam uma sequência numérica de criação e eram identificadas pelo nome da professora.

Destaca-se, do conjunto das aulas elencadas na Tabela 8, a professora Ludwina Vier, que foi durante muitos anos a única professora subvencionada estadual de Novo Hamburgo (Novo Hamburgo, 1927). Conforme entrevista realizada em 2013, a irmã Firmina, religiosa da Congregação das Irmãs de Santa Catarina, afirmou que tinha uma aula que funcionava no Colégio Santa Catarina, “[...] chamada Escola Santo Antônio. Ela era mantida pela prefeitura. A professora era Ludwina Vier [...] e nessa aula, quase todos eram de origem africana [...]. Os negros não podiam entrar em outras escolas”. Isso ocorreu na década de 1930.

Em 1940 havia, em Novo Hamburgo, cerca de 19 mil habitantes distribuídos em três distritos: Novo Hamburgo, Hamburgo Velho e Lomba Grande (O 5 de Abril, 1940a). O número de escolas no município de Novo Hamburgo entre 1940 a 1952 é relativamente o mesmo, embora o número de professoras contratadas demonstre aumento,

como se observa no Gráfico 1. Esse aspecto talvez esteja associado à influência que a presença dos Grupos Escolares desempenhou na nova forma de organização das instituições escolares, na medida do possível, atendendo isoladamente os alunos pelo seu grau de adiantamento.

Gráfico 1 – Índice de professores de Novo Hamburgo (1918 a 1955).



Fonte: Elaborado pelo autor (2012).

Quanto aos professores públicos municipais que atenderam os alunos do município de Novo Hamburgo entre 1918 e 1955, identificaram-se 48 nomes de docentes, como se exemplifica no Apêndice D. Entre 1947 e 1948 havia 16 Aulas, atendidas por 42 professoras, além das subvencionadas⁸⁷. O Gráfico 1 elucida ainda que, entre 1946 e 1955, houve um período de ampliação das Aulas Isoladas municipais, aspecto que também se relaciona ao novo cenário político que se anuncjava com o fim do Governo Vargas e a “ligeira experiência democrática” (Freitas; Biccias, 2009).

⁸⁷ No jornal *Gazeta de Novo Hamburgo*, de 16 de julho de 1947, a orientadora do ensino de Novo Hamburgo Flávia Schuler expressa: “Mas esse número de aulas não é o bastante. Dois fatores impedem que haja um maior desenvolvimento: a lei que proíbe a instalação de aula municipal nas proximidades de Grupos Escolares, num raio de 3 quilômetros, e a escassa renda do município” (*Gazeta de Novo Hamburgo*, 1947). Esse aspecto permite que se compreenda a localização atual de determinadas instituições escolares e a distância entre uma e outra. O ofício nº 22/26/3, de 14 de janeiro de 1948, indica que, além dos 42 professores, havia mais 5 à disposição dos colégios particulares, totalizando 47 professores municipais (Novo Hamburgo, 1948).

Quanto à vida funcional dos professores, como política que pretendia regular a profissão, é importante frisar que em 1942 ocorreu uma exoneração coletiva dos funcionários. A intenção do governo municipal com essa prática era ajustar o regime funcional daqueles que atuavam sem terem prestado concurso. Em Novo Hamburgo, os concursos públicos datam do final da década de 1930, mas só no final da década de 1940 é que se percebe esse aspecto como prática contínua nos registros documentais – livros dos funcionários públicos, decretos e leis municipais. O que se identifica, pelo contrário, é a referência à política educacional estadual, com uma legislação que regulava a atuação dos professores de Novo Hamburgo.

O Gráfico 1 ainda demonstra que aproximadamente 35% da matrícula dos professores elevou-se com essa iniciativa, criando-se oito cargos de professor de 1942 para 1943. Nesse sentido, em 1943 a cidade já contava com 35 escolas entre públicas e privadas, com um total de 3.677 alunos, ou seja, triplicou o número de alunos e mais que duplicou o de escolas. Havia um número significativo de professoras diplomadas e/ou alunas-mestras contratadas trabalhando nas 17 escolas municipais que atendiam 873 alunos. Em relação ao atendimento dos alunos em idade escolar, era de “[...] 3677 alunos, assim distribuídos: 878 alunos, em dois grupos escolares estaduais e cinco escolas estaduais isoladas; 879, em seis escolas particulares 448” (O 5 de abril, 1943b, p. 2).

Em 1943, as escolas municipais receberam nomes, conforme regulamento daquele período, patronímicos. Os patronos, de acordo com publicação de decreto municipal no jornal *O 5 de abril* de 1943, era:

Pela Portaria n. 24 foram designados, pelo Senhor prefeito, patronos e respectivos números para todas as aulas municipais. [...] as aulas 11-18 ainda não tiveram denominações próprias, sendo a ‘Roque Gonzales’ reaberta, a pedido dos moradores do Travessão, pois a mesma estava fechada a um ano. A Portaria em apreço e a seguinte: 10 de fevereiro de 1943. Portaria n. 24 [...]

- 1 – Santo Antônio – sede municipal;
- 2 – Bairro Guaraní – 2º Distrito;
- 3 – Dr. Gustavo Armbrust – Sede Municipal;
- 4 – Duque de Caxias – Vila São Jorge – 2º Distrito;
- 5 – Júlio de Castilhos – sede;
- 6 – Olavo Bilac – Canudos – diurna e noturna;
- 7 – Maguí – Séde municipal – noturna;
- 8 – Dr. Maurício Cardoso – noturna – 2º dis.;
- 9 – São Luiz (Jardim de Infância) – Séde Municipal;
- 10 – Dr. Mário Totta (Jardim de Infância) – 2º dis.;
- 11 – Tiradentes – 3º Distrito – Morro dos Bois;

- 12 – Rui Barbosa – 3º Distrito – Santa Maria do Butiá;
- 13 – José de Anchieta – São João do Deserto – 3º Distrito;
- 14 – Bento Gonçalves – 3º Distrito – Taimbé;
- 15 – General Ozório – 3º Distrito – Barrinha;
- 16 – Conde D’Eu – 3º Distrito – Quilombo do Sul;
- 17 – Princeza Izabel – 3º Distrito – Quilombo do Norte;
- 18 – Roque Gonzales – 2º Distrito – Travessão [...]. (O 5 de abril, de 1943c, p. 4).

A triangulação de fontes jornalísticas, legais, e de memórias orais possibilitou que a relação das instituições escolares que compreendem o período entre 1940 e 1952 fosse ampliada. Nesse sentido, além das 18 Aulas Isoladas, a organização do Quadro 7 permite conhecer um pouco sobre como o ensino público desdobrou-se em Novo Hamburgo, com a criação dos Grupos Escolares e a sensível redução das Escolas Particulares.

Quadro 7 – Escolas de Novo Hamburgo (1940 a 1952).

Ginásio
Ginásio Municipal São Jacó ⁸⁸
Grupo Escolar
Grupo Escolar Antônio Vieira
Gripo Escolar Pedro II
Grupo Escolar Samuel Dietschi
Grupo Escolar Vila São Jorge – criado conforme Decreto n. 26, de 7 de dezembro de 1950. Cria Grupo Escolar Municipal.
Escolas Particulares
Escola da Comunidade Evangélica de Hamburgo Velho (Oswaldo Cruz)
Escola da Comunidade Evangélica de Novo Hamburgo
Escolas Noturnas – de alfabetização de adultos
Escola “Domiciliar” Noturna Inácio Montanha – localizada na Av. Maurício Cardoso, conforme Decreto n. 16/39 de 1º de julho de 1942, nomeia uma auxiliar de ensino.
Escola “Domiciliar” Noturna Júlio de Castilhos
Escola Noturna Dr. Maurício Cardoso – Folha funcional – Gecy Jacintho.
Subvencionadas e municipais
Escola Jorge Evaldo Koch

⁸⁸ O Ginásio Municipal São Jacó, na sede municipal, em contrato assinado pela prefeitura municipal e a União Sul Brasileira de Educação e Ensino dos Irmãos Maristas, em data de 28 de fevereiro de 1939, foi transformado em Colégio São Jacó em Ginásio Municipal. “Algumas das obrigações da União Sul Brasileira de Educação e de Ensino dos Irmãos Maristas: a) – Adotar o programa do Colégio Pedro II. b) – Admitir 10 alunos gratuitos indicado pelo Governo do Município, com preferência filhos de viúvas pobres e de operários; c) – instalar junto ao mesmo Ginásio um Clube Agrícola Escolar [...] e) – matricular gratuitamente como aluno externo no curso secundário os três alunos que findem os cursos primários e de admissão com média geral superior a oito, desde que provem pertencer a famílias possuidoras de parcisos recursos financeiros, etc.” (O 5 de abril, 1940a, p. 1). No mesmo espaço do Ginásio funcionam ainda o Ensino Comercial que compreende três cursos: um propedêutico e dois técnicos.

Escola Júlio de Castilhos – escolas fundadas pela Cruzada de Educação Proletária ⁸⁹ .
Escola Dr. Gustavo Armburst – bairro Rio Branco
Escola Marcos Moog – recebe esta denominação só em 1952
Escola Caldas Junior – recebe esta denominação só em 1952
Escola São João – Aula de n. 2
Aula Maguí ⁹⁰ – Colégio Santa Catarina e junto funcionava a Escola Municipal Santo Antônio e a Aula Maguí
Escola Municipal da Vila São Jorge
Escola General Osório – Vila São José
– <i>situadas no meio rural</i> –
Escola Castro Alves
Escola São João do Deserto (Escola José de Anchieta) (ver por ex. Paulina Boccassius).
Escola Humberto de Campos
Escola Conde D’Eu (aula de alfabetização – decreto de 1941. Escola de alfabetização de Quilombo do Sul – de 1942).
Escola Tiradentes
Escola Expedicionário João Moreira (Julietta Silva, decreto 31.3.47)
Escola Rui Barbosa – NOVO HAMBURGO. Decreto s/nº, de 30 de abril de 1945. Nomeia Ercília Lorita Pereira.
Escola Roque Gonzales
Escola Isolada Estadual
Escola Estadual Isolada de Rondônia
Escola Estadual Clemente Pinto
Escola Estadual Isolada da Santa Maria – subvenção (situada no meio rural)
Escola Estadual Souza Lobo
Escola Estadual Guerreiro Lima
Jardim da Infância
Jardim da Infância do Colégio São Luiz – Jardim de Infância da Comunidade Católica, conforme Decreto 16/24, de 15 de abril de 1942.
Jardim da Infância da Escola São João – Jardim de Infância municipal, era anexo da Escola São João, conforme Decreto n.º 16/21, de 8 de abril de 1942 e conforme Decreto n.º 16/24, de 19 de abril de 1942. Cria um Jardim de Infância – chamado Mário Totta.
Aulas Reunidas
Aulas Reunidas do bairro Guarani – Folha funcional – Gecy Jacintho

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Em relação ao segundo ponto, espaço de discussão desta seção, sabe-se que entre 1940 e 1952 havia, aproximadamente, oito escolas

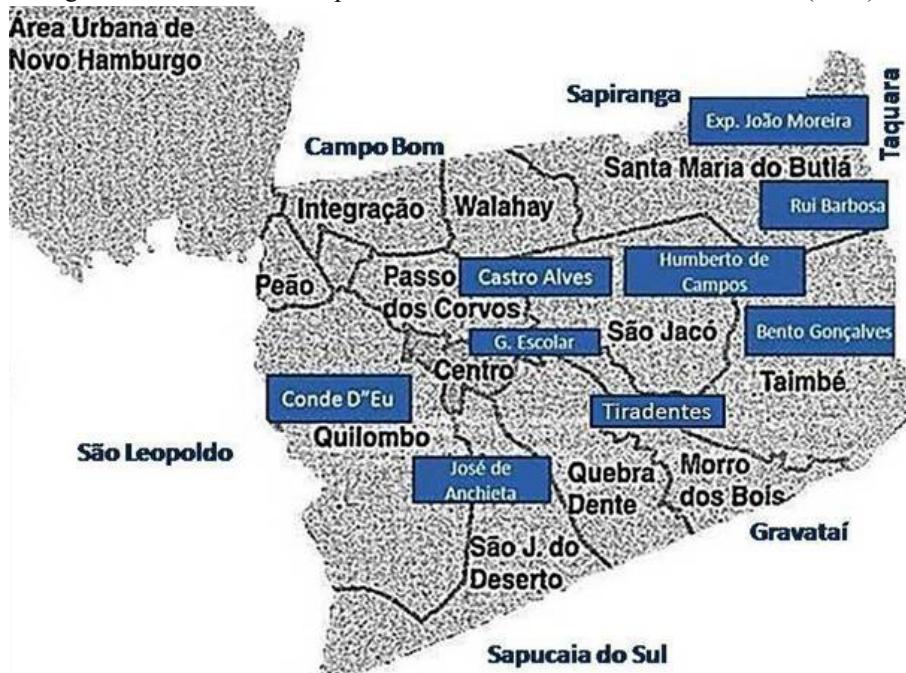
⁸⁹ Era constituída de 109 alunos e funcionava em dois turnos em 1939. Decreto nº 7, de 1º de outubro de 1939. A escola Julio de Castilhos “[...] da Cruzada de Educação Proletaria, comunicou ao governo município, que ia fechá-la, como acontecera às demais, dada a impossibilidade de mate-la. Examinando o caso, foi logo encampada a referida aula. O mesmo aconteceu com as aulas particulares: São João, Santo Antonio e Maguí. A encampação seguiu-se imediata reorganização de todas elas, fornecimento de classes, de material e até de roupa, calçados e merenda” (O 5 de abril, 1940a, p. 1).

⁹⁰ A Escola Maguí era dirigida pela irmã Maria Filomena, da Congregação de Santa Catarina, constituída de moças operárias adultas, que a frequentaram após saírem das fábricas à tardinha. Além de se alfabetizarem, as Maguis, como eram chamadas, recebiam ensinamentos de higiene, religião, trabalhos manuais e arte culinária. “Assim são educadas essas futuras mães de famílias operárias” (O 5 de abril, 1940a, p. 1).

públicas municipais em Lomba Grande, como se observa no mapa da Figura 12, além das Escolas Isoladas Estaduais e das Aulas Reunidas que, posteriormente, originaram o Grupo Escolar. É importante destacar que a institucionalização escolar, no interior das localidades, foi morosamente implantada, porém, nas regiões que já havia Aulas desde o século XIX, sob a forma de subvenção e/ou Aula Pública efetiva, favoreceu para que as instituições investigadas se consolidassem e obtivessem uma trajetória institucional contínua.

Não me proponho a discutir como foram se transformando esses espaços porque eles vão além da temporalidade desse estudo. No entanto, trago aqui as diferentes construções nas quais funcionaram as duas escolas investigadas para identificar quando receberam um prédio que atendeu apenas a finalidade escolar.

Figura 12 – Escolas municipais e as localidades em Lomba Grande/RS (1940).



Fonte: Adaptada pelo autor a partir de Souza (2012a, p. 14).

A EMEF Bento Gonçalves, instalada na localidade de Taimbé, foi fundada em 05 de março de 1884 e a EMEF Tiradentes, na localidade de Morro dos Bois, em 01 de setembro de 1933. A trajetória institucional dessas instituições inclui a prática organizativa que remete à forma

de adaptação de espaços, quando as aulas funcionaram em diferentes ambientes, como as residências particulares.

A EMEF Bento Gonçalves funcionou ainda na Igreja Santa Terezinha e no Salão Allgayer antes de a professora Lúcia Plentz alugar uma sala da sua casa para que funcionasse a escola, como se observa na Fotografia 2.

Fotografia 2 – EMEF Bento Gonçalves na residência da família Plentz (1976).



Fonte: Acervo particular do autor (2010).

No final da década de 1960, a “Bento” passou a funcionar na residência da professora Lúcia, e apenas em 6 de novembro de 1976 é que recebeu um prédio específico para atendimento dos alunos, como registra a Fotografia 3. Isso só foi possível devido à contrapartida da própria professora que efetivou parceria com a prefeitura municipal, destinando uma área de terras de sua propriedade para construção da escola.

Fotografia 3 – EMEF Bento Gonçalves (2014).



Fonte: Registrada pelo autor (2014).

Em relação à EMEF Tiradentes, na década de 1950 um chalé de alvenaria, como registra a Fotografia 4, já havia substituído o prédio de madeira que abrigou, por muitos anos, a escola. A fotografia registra o modo como o prédio era ocupado. Na primeira porta identifica-se uma placa com o nome da escola, na segunda porta frontal havia o acesso ao armazém, e na porta lateral o acesso para a casa da família Scherer.

Fotografia 4 – Escola Tiradentes (1974).



Fonte: Acervo particular do autor (2011).

O prédio atual foi inaugurado em 24 de agosto de 1974, como registra a Fotografia 5. A estrutura arquitetônica do prédio apresenta

semelhanças com a EMEF Bento Gonçalves – a partir da consulta no arquivo da ASMDUNH, parece ter sido o modelo padrão utilizado para construção dos prédios das escolas municipais entre as décadas de 1960 e 1970.

Fotografia 5 – EMEF Tiradentes⁹¹ (2010).



Fonte: Acervo particular do autor (2010).

Quanto às demais instituições referidas no mapa do bairro Lomba Grande da Figura 12, seguem orientação do Decreto nº 21/78, que criou escolas municipais que já existiam, sem decreto/lei. Desse modo, na localidade de Santa Maria do Butiá foram criadas as escolas Rui Barbosa, em 29 de junho de 1938, e Expedicionário João Moreira, em 12 de junho de 1951; na localidade de São João do Deserto, Escola José de Anchieta, em 10 de setembro de 1940; na localidade de Passo dos Corvos, Escola Castro Alves, em 02 de março de 1947; na localidade de Quilombo, Escola Conde D’Eu, em 20 de março de 1948; e na localidade de São Jacó, Escola Humberto de Campos, em 12 de junho de 1951 (Novo Hamburgo, 1978).

Além dessas escolas havia subvenção para a Escola Estadual Isolada de Santa Maria do Butiá e o Jardim da Infância Getúlio Vargas. No Jardim da Infância sabemos que a professora era Maria Gersy

⁹¹ Ao fundo, aparece nessa fotografia a merendeira Ana, e na primeira parte a sombra na janela é da professora Márcia Nunes.

Höher Thiesen, entre 1942 e 1948. Quanto à Escola Estadual Isolada, é provável que tenha sido regida pela professora Elcy Strack. Em 1948, previam-se nove escolas para Lomba Grande, considerando que nesse ano foi criada a Escola Humberto de Campos e ainda indica a Escola Princesa Izabel (Novo Hamburgo, 1948). De acordo com os registros localizados na SMED, a Escola Princesa Isabel consta como decreto de criação nº 32/82, de 11 de março de 1982, e de desativação, nº 68/83, de 18 de março de 1983. Situava-se na localidade de Quilombo do Sul (Novo Hamburgo, [2007]).

Como se vem argumentando desde o capítulo anterior, a presença da escola pública, no bairro Lomba Grande, data da segunda metade do século XIX, com iniciativas que incluíam as subvenções. Contudo, entre as décadas de 1940 e 1950, as escolas sofreram alterações na sua forma de organização e, do ponto de vista didático, há uma influência das ideias da Escola Nova que caracterizam as práticas de escolarização em Novo Hamburgo.

Souza (2013) argumenta que, em São Paulo, o movimento da Escola Nova promoveu modernização dos espaços escolares no início do século XX, contudo os objetos e ferramentas para as práticas pedagógicas, em Escolas Isoladas, tiveram um processo moroso de transformação.

Em Novo Hamburgo, identificam-se diferentes textos que nos remetem ao contexto político e educacional que se encontrava em plena efervescência entre as décadas de 1940 e 1950. Como já referido no Capítulo 2, o jornal *O 5 de abril* e a *Gazeta de Novo Hamburgo* foram responsáveis por fazer circular as informações sobre esses aspectos na municipalidade, servindo como um órgão importante para noticiar os feitos políticos e administrativos do governo e sua relação com os órgãos federados. Nesse sentido, há um texto assinado pelo professor estadual Remo Marcucci, publicado no jornal *O 5 de abril* de 1947, que faz alusão aos métodos e castigos utilizados no município, enfatizando a necessidade da modernização das práticas e relações entre professores e alunos. Assim resume: “A regidez da Escola Antiga deu lugar ao sonho maravilhoso dos ideais acalentados por homens de estirpe de um Pestalozzi” (Marcucci, 1947, p. 1).

A influência do movimento escolanovista propôs outras organizações nos espaços escolares, como salas arejadas, amplas, iluminadas e ventiladas, e promoção do nacionalismo e civismo, como expressa os depoimentos do jornal *Gazeta de Novo Hamburgo* de 1949 e 1952, evi-

denciando uma educação integral e conjunta de todas as instituições da sociedade. Ou seja, “oleiro pode dar ao barro, enquanto mole, a forma que lhe aprouver; [...] os pais podem imprimir nos filhos um caráter estável [...]. Barro seco [...] só se consegue moldar com acréscimo de serviço” (Gazeta de Novo Hamburgo, 1949, p. 1). E, ainda na transcrição do trecho que se refere à concepção da educação rural, apoiados nas palavras do professor Celso Kelly, da Associação Brasileira de Educação: “A escola rural não terá, apenas, a função de alfabetizar, ou melhor, de formar o espírito de aluno. Será, em sua zona de atividade, um berço de civilização” (Maranhão, 1952, p. 5).

Esperava-se que a escola e o professor primário desenvolvessem a educação das crianças pelo seu próprio exemplo moral de civilidade, pois o professor deveria ser o primeiro a ter, em seu corpo, as marcas de civilidade impressas, pelo exemplo, pela paciência, vocação e afetividade (Cunha, 2009). As representações construídas sobre a docência estavam envoltas a perspectivas de idealizações de caráter moral e de “vocação” para atividade docente, mesclando com o sacrifício que deveria ser encarado como próprio do ofício do magistério. Portanto, a instalação dessas escolas, como argumentam Luchese e Kreutz (2012), usou também da forma do improviso, com espaços nem sempre arejados e/ou que atendiam as devidas condições físicas de higiene. Esta era a postura e comportamento que o professor deveria possuir: servir ao bem maior que era o ensino, não importando as condições apresentadas!

As narrativas das professoras entrevistadas na ocasião da pesquisa de mestrado também indicaram o modo precário que se encontravam as escolas rurais, entre 1940 e 1970, quando uma série de iniciativas foi providenciada para que os prédios escolares fossem construídos. Nesse sentido, utilizam-se alguns depoimentos dos sujeitos que participaram daquela pesquisa e acrescentam-se outros que não foram incluídos naquela oportunidade, no sentido de cotejar com as demais informações e os documentos acessados para a escrita desta pesquisa.

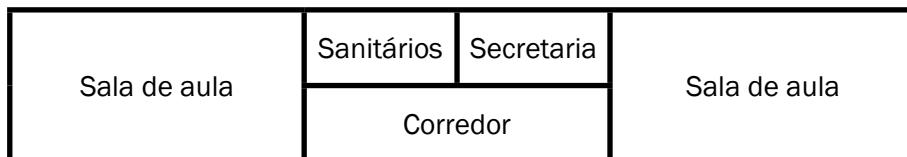
Quanto aos espaços qualificados para funcionar, a EMEF Castro Alves, situada na localidade do Passo dos Corvos, foi a primeira escola pública municipal que recebeu um prédio para o fim escolar. Almeida (2007) argumenta que, em 1949, os primeiros prédios padronizados para as escolas rurais foram construídos por meio de convênios entre as prefeituras municipais e a Secretaria de Educação e Cultura do Estado (SEC). No entanto, esse processo de expansão do ensino no meio rural

caracteriza-se muito mais como uma ação política conduzida pelo Estado para ampliação de escolas mantidas e administradas por ele. Quadros (2005) acrescenta que no final da década de 1950 a expansão do ensino no meio rural foi mais intensa, principalmente com a ação do governo do Estado na implantação das “brizoletas”. Em Novo Hamburgo, a partir da década de 1960 percebe-se uma ação mais concreta para a região de Lomba Grande.

De acordo com a professora Maria Gersy Höher Thiesen⁹², a Escola Castro Alves funcionou até a década de 1960 em prédios domiciliares, alugados pela prefeitura. Como ela relatou, foram feitas promoções, como, por exemplo, festas, quermesses, chá beneficente, bingos, etc., para angariar o dinheiro e comprar o terreno onde foi construída, pela prefeitura, a escola. Ela resume: “[...] as pedras de alicerce, aquelas primeiras, toda aquela parte da frente da Castro Alves, nos que conseguimos, nos saímos a angariar – eu sou uma pedinchona”. Os prédios construídos pela Administração Municipal, naquela época, apresentavam alguns aspectos comuns⁹³. Geralmente, as plantas iniciais das escolas incluíam duas salas de aula, um banheiro e uma secretaria. Não havia espaço destinado para a cozinha nem para a biblioteca. Em algumas plantas, observa-se uma das salas em tamanho maior em relação à outra.

No exemplo adiante, na Figura 13, é possível identificar uma das formas utilizadas para esse projeto de arquitetura escolar para as escolas municipais no espaço rural, que, reitera-se, não foi o único. Às vezes, o banheiro e a secretaria ocupavam a parte inferior da fachada escolar, deixando o corredor livre.

Figura 13 – Representação de um prédio escolar em Lomba Grande (1940-1952).



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

⁹² Essa professora e as demais – Telga Bohrer; Élia Thiesen e Hélia Köetz – integram o grupo de professores que foram entrevistadas para a pesquisa de mestrado. Ver mais detalhes em Souza (2012a).

⁹³ Os registros identificados no ASMDUNH indicam uma forma muito prática empregada na contratação de projetos e materiais para construção dos prédios escolares. A rapidez e agilidade na aquisição destes demonstram o modo perspicaz que o arquiteto Vitor Rhoden conduzia a execução de projetos, licitação de material, pagamento e indenização de moradores, acordos e contratos de utilização de propriedades privadas para o fim público, etc.

As particularidades de cada instituição, como argumenta a professora Maria Gersy (2010), relacionam-se com um jogo de forças político, no sentido de estabelecer estratégias e táticas para adquirir aspectos pedagógicos e/ou necessários de acordo com a visão dos professores daquela época. Nesse caso, Maria Gersy precisou argumentar muito com a Administração Municipal e com o próprio engenheiro, para que fosse construída a cozinha, na Escola Castro Alves, “*porque nós tínhamos crianças pobres, que precisavam comer*”. Na década de 1960, a instituição foi inaugurada, como se observa na Fotografia 6⁹⁴. A seguir identificam-se elementos desse modelo arquitetônico para as escolas municipais.

Fotografia 6 – Escola Castro Alves (1960).



Fonte: ASMDUNH (2012).

Viñao Frago (2001) acrescenta que o fato de uma instituição adquirir seu espaço específico, em parte, relaciona-se ao grau de autonomia que ela construiu diante das demais instituições, como se percebe no modo de fazer com que o projeto da construção do prédio escolar da Castro Alves fosse edificado. Porém, como argumentam Viñao Frago e Escolano Benito (2001), a escola é espaço e lugar construído cultural-

⁹⁴ Em função de não ser possível recuperar as fotografias de outra maneira, utilizou-se a captura fotografando-as para este estudo.

mente sob “fluxos energéticos”. No caso de Lomba Grande, esses fluxos incluem espaços ocupados pela escola, como a igreja, o armazém, a envernizaria, como cita a professora Telga Bohrer (2010): “era numa envernizaria, do dono do terreno. E era um barzinho, uma casa que servia de barzinho. [...] classe que servia 8 alunos, não tinha espaço aos lados para passar, na frente só o quadro e a minha mesinha”.

O depoimento da professora Telga remete ainda à questão dos objetos que precisavam se adequar aos espaços alocados para funcionar a escola. Em relação aos espaços domiciliares, Viñao Frago (2001) chama atenção para o aspecto de saber se o espaço da escola estava agregado ao espaço interior da casa, das famílias, ou se havia um espaço anexo destinado para o funcionamento da instituição. Sobre isso, observa-se que esses dois aspectos integraram o modo utilizado pela comunidade lomba-grandense, como se identifica na Fotografia 7, da casa da família Thiesen, em 1969, ocupada pela Escola Humberto de Campos.

Fotografia 7 – Escola Humberto de Campos (1969).



Fonte: ASMDUNH (2012).

Nesse prédio escolar, a primeira professora foi Maria Gersy Thiesen, nora de Jacob Thiesen, proprietário da residência, que posteriormente foi ocupada pelo filho mais novo de Jacob, Vitor Thiesen. Quando se casou com Vitor, a professora Élia Thiesen (2010) foi morar nessa casa, como ela relembra, “*comecei na casa velha*”, local em que desenvolveu sua trajetória docente até que o prédio da Humberto de Campos fosse inaugurado, em 1976.

Em relação ao prédio da EMEF Rui Barbosa, Hélia Köetz recorda que essa escola funcionou nas terras do seu tio e que por questões políticas a prefeitura precisou buscar outro local para alocar a Aula, como recorda:

“*Tinha outro prédio noutro lado lá, nas terras do Conceição. Do lado de lá de cima. E aí entrou um negócio de política ali. O prédio era dele, mas estava ruinzinho e ele não quis dar o terreno pra prefeitura [énfase na falá], questão política, né. Aí, nós doamos [ela e o marido] o terreno aqui e construíram perto de casa. O prédio da escola era mesmo ali embaixo, prédio de madeira, [...] a escola antiga [...] era um chalé. Quando vim de lá, da Humberto, eu vim trabalhar ali, depois doei este terreno aqui pra prefeitura e começaram a construir (Hélia Köetz, 2010).*”

É possível identificar que as Escolas Isoladas, no meio rural, entre 1940 e 1950, caracterizaram-se pelos seguintes espaços ocupados, de acordo com o Quadro 8:

Quadro 8 – Espaços ocupadas pelas Escolas Isoladas (1940-1952).

Salão de baile (Salão Allgayer)
Armazém
Igreja
Sala de residência particular
Residência alugada para escola

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

O modo de instalar, com facilidade, Escolas Isoladas no município foi uma prática desenvolvida no espaço urbano e rural, como se identifica nesta narrativa: “tôdas as pessoas que, [...] desejarem alfabetizar crianças ou adultos, poderão fazê-lo, desde que forneçam uma sala para esse fim” (O 5 de abril, 1942b, p. 6). Além disso, a Administração Municipal se responsabilizava pelos objetos e mobiliário necessários para a sala, bem como arcava com o pagamento do salário do professor.

Em relação à Lomba Grande, o quadro da instrução primária, localizado no AMHVSL, identificam-se nove Aulas Isoladas, das quais seis funcionavam no prédio da residência do próprio professor e apenas três encontravam-se em um prédio alugado em 1939. O valor pago pelo aluguel também variava de acordo com o número de alunos. A professora Maria Hilda Scherer percebia mensalmente 30\$000 réis de aluguel para a Escola Tiradentes, e a professora Maria Elvira Mohelecke recebia 50\$000 réis de aluguel para a Escola Bento Gonçalves (São Leopoldo, 1939b).

O aspecto mais evidente nos depoimentos é que o espaço escolar era amplo, grande, e, por vezes, havia bancos e carteiras escolares onde sentavam seis ou oito alunos. Maria do Carmo (2013) relembra que a sua escola primária apresentava essas características e que a sua professora, Aracy Paradeda Schmidt,

“[...] morava junto. O quartinho [...] onde o meu avô caiu morto. [...]. Ali era o quarto dela. Os outros quartos pra fora da casa eram da família. O salão era onde funcionava a escola, que era o armazém antigamente, que era do meu avô paterno. Ali era a escola”.

Os espaços indicados no Quadro 8 referem-se aos processos de institucionalização das escolas Bento Gonçalves e Tiradentes, mas, como já se argumentou anteriormente, constituem uma referência também para as demais escolas da região.

A partir dos documentos acessados e dos depoimentos de alunos e professores, é possível afirmar que a Escola Bento Gonçalves existe desde 1884 e não utilizou espaços distintos para que as aulas acontecessem; inicialmente, espaços domiciliares em diferentes pontos da localidade do Taimbé, habitada, principalmente, por descendentes de indígenas e lusos (Petry, 1944). A origem do nome da localidade, de procedência Tupi, representa pedra grande escarpada, detalhe que se observa na localidade, pois lá existe um vale rodeado de morros escarpados.

Helenita (2014) se refere ao tempo de escola do seu pai: “*Eu não sei se naquele tempo chamava Bento Gonçalves, porque [...] a escola era lá embaixo, na entrada do Taimbé. A professora era Maria, professora que meu falecido pai estudou, era Maria Marques*”. Além disso, a mãe da professora Maria Lorena também foi aluna de Maria Marques das Neves Petry.

É provável que a Aula do Taimbé, que existia já no século XIX, não possuísse a denominação de Bento Gonçalves. Nos registros de subvenções, essa identificação só aparece nos relatórios da prefeitura municipal no final da década de 1930. De acordo com a professora Lúcia (2014), essa escola começou nas imediações com a localidade de São João do Deserto, em uma ampla propriedade da família de Rosa Maria Silva. Posteriormente, teriam sido professoras Maria Marques e Olga Barth, e a residência estava próxima à Estrada do Taimbé.

A professora Maria Lorena também foi aluna na Escola Bento Gonçalves. Durante a entrevista, ela alcançou uma fotografia que mostrava como funcionava a escola na década de 1930. *“Era uma casa de família e antigamente a sala era grande. E ali dentro daquela sala funcionava a aula. Uma sala só pra todo mundo”* (Maria Lorena, 2014). Durante a entrevista, ela identificou quase todos os seus colegas, como na Fotografia 8:

Fotografia 8 – Alunos e professora da Escola Bento Gonçalves ([1930?]).



Fonte: Acervo particular da professora Maria Lorena Pires (2014).

Maria Lorena conseguiu recordar o nome de quase todos que estavam presentes na ocasião do registro dessa fotografia. Ela ainda observa que *“estão quase tudo morto, tem só dois vivos, eu e o Silvarino”*. Em destaque, a professora Maria Elvira Mohelecke (1), chamada pelos entrevistados de “Mariquinha”. Na primeira fileira de alunos, da es-

querda para a direita: Valdemar Martins (2), Valderci Martins (3), José Vieira (4), o penúltimo ela não recordou o nome, e Otávio Costa (5). Na fileira abaixo, segue o nome das meninas: Alaídes Alves (6), Érica Konrarth (7), Iraci Müller (8), a quarta ela não recorda o nome, Lucilda Mohelecke (9) – filha da professora –, Enedina Farias (10) e Alzira Costa (11). Na terceira fileira, as meninas são: Maria Lorena “Allgayer” Pires (12), Maria Pereira (13), Araci Alves (14), Olívia Allgayer (15) – irmã de Maria Lorena –, Nadilis Martins (16), Maria Lisbela Vieira (17), Carmelinda Candida da Silva (18), Ernestina Bernardes (19), Dorcelina Farias (20). Na última fileira, sentados, os meninos são: Gernerino Bernardes (21), Silvarino Albino Pereira (22), Zacarias Bernardes (23), Arcedino da Conceição (24), Alzirio da Costa (25), Agenor da Conceição (26), Acácio Bernardes (27), Remi Mohelecke (28) – filho da professora – e Valdevino Machado (29).

Valendo-se da fotografia como um documento importante para caracterizar os diferentes grupos sociais que constituíam as Escolas Isoladas, bem como o cotidiano escolar, existem alguns elementos que merecem destaque. O primeiro questionamento talvez seja aquele que situa o lugar, não apenas o meio rural, mas o lugar social do recorte temporal que o fotógrafo realizou. Portanto, que aspectos sugerem que essa fotografia seja de um ambiente escolar?

A preparação do momento a ser eternizado diante da fotografia e as marcas que testemunham a passagem dos sujeitos por esse espaço estão repletas de táticas que possibilitam realizar algumas afirmações. O indicativo de um ambiente de aprendizagem é a figura da professora. A postura diante dos alunos, com posição de destaque na fotografia, sugere que se trate de uma mestra – as marcas da posição corporal indicam um modo de portar-se, vestir-se e relacionar-se diante da comunidade na qual está inserida. Além disso, vale-se de um símbolo de escolarização, pois segura, no braço esquerdo, um conjunto de cadernos e livros, demonstrando que é a condutora do saber para aquele grupo de alunos, enfatizando a importância dos estudos, da aprendizagem da leitura e escrita mesmo no meio rural.

A indumentária, o uso do calçado social e o penteado do cabelo da professora indicam que o momento da fotografia havia sido planejado. Os alunos aparecem com semblante cansado de quem esperou muito tempo para fotografar. Não existe uma organização lógica na disposição deles – talvez, na parte de destaque, que alguns meninos estivessem

com trajes sociais sustentando o chapéu; no centro as meninas; e na parte inferior novamente os meninos que vestem outro tipo de indumentária. O combinado para o retrato parece ter sido que cada aluno apoiasse o braço esquerdo no colega ao lado e os que estivessem sentados cruzassem as pernas. Contudo, as táticas utilizadas pelos alunos, as quais registram o modo como interpretaram de forma diferente as ordens e normas estabelecidas, permitem compreender não apenas as diferenças sociais, mas também como os elementos culturais de cada família se entrecruzam no conjunto de práticas coletivas.

A diferença social dos alunos da Escola Bento Gonçalves pode ser percebida pela indumentária dos alunos, ou pelo fato de alguns não estarem com seus calçados e/ou tamancos. O mesmo tipo de “fazenda” demonstra que o tecido adquirido pelas famílias com muitos filhos servia para fazer a roupa utilizada por seus integrantes. Além disso, os aspectos físicos dos alunos indicam que os descendentes de alemães não eram a maioria, assim como se constata a presença de lusos, indígenas e bugres.

Quanto ao prédio onde funcionou a Aula da Bento Gonçalves, pertencia ao senhor Afonso Mohelecke, esposo de Maria Elvira Mohelecke. Era uma construção antiga de alvenaria, mas o assoalho, com o passar do tempo, comprometeu a utilização do prédio para o fim escolar, como indica Maria Lorena (2014):

“Ali ficava a escola Bento Gonçalves que eu estudei. Era uma casa bem antiga, desde o tempo da dona Mariquinha [Maria Elvira Mohelecker] [...]. Ela era de material. E era muito antiga já. O assoalho era muito perigoso para andar em cima e perigoso de cair pra baixo, aí eles disseram: ‘Têm que dar o jeito de botar essa escola em outro lugar’. Aí botaram a escola lá pra cima [pausa]. Agora eu não me lembro. Acho que foi na capela e depois pro Salão Allgayer. [...] Ali eu estudei. Eu dei aula lá na casa velha, aqui embaixo, um ano, e lá pra cima, na capela, mas nesse um ano na capela meio ano eu fiquei parada e ia pra São Jacó, e aí eu resolvi não ir. Aí no ano seguinte me chamaram para eu ajudar a mesma professora que veio quando eu saí, a Maria do Carmo Mohelecke”.

O aluno João Bernardes (2013), que estudou um ano nessa escola, recorda-se das janelas de vidro, algo que não era muito comum para a realidade das residências do lugar. Maria do Carmo (2014) recorda que não havia banheiro, nem mesmo neste prédio: “Naquela época tinha

cabungo⁹⁵, como se diz!?". E posteriormente a aula funcionou no espaço da capela, como recorda a aluna Helenita: "não me lembro quando fui na escola, mas acho que eu tinha uns cinco ou seis anos. A escola era na Capela Santa Terezinha, aqui do Taimbé, ali em cima".

Outro aspecto é que muitos alunos eram de diferentes localidades; alguns, inclusive, de regiões que se caracterizam pelo limite municipal com Gravataí, que vinham do Morro do Meio, como recordam Maria Lorena e Lúcia. Os alunos utilizavam os bancos da igreja, não havia classes nem sanitários. Quando aconteciam missas, era preciso recolher os livros e o quadro negro, como recordam Maria Lorena, Lúcia e Maria do Carmo.

Na década de 1930, a educação sanitária e higiênica foi redimensionada nas escolas primárias, principalmente pela ação mais intensa do Serviço de Higiene e Saúde Pública. De acordo com Rocha (2010), a partir da escola se constituiria uma "consciência sanitária", um novo hábito de vida que atendia as exigências de urbanização e modernização dos espaços e do meio ambiente. Esse aspecto é percebido não apenas nos depoimentos de Lúcia (Souza, 2011a); a professora Maria Gersy (2010) recordou que foi ela, como professora, quem buscou, no Posto de Higiene Municipal, vacinas para inibir a disseminação da varíola.

A professora Lúcia (2014) acrescentou que, ainda na década de 1950, a escola passou a funcionar no prédio que pertencia ao senhor João Valdemar Allgayer, o Salão Allgayer, ainda enfatizando que foi melhor dar aula no salão, pois havia mais espaço para organizar os alunos pelas classes em que se encontravam: "*Eu tinha quadro e ela [Maria Lorena] também, e o salão era grande. E aí eu passava a lição. [...]. Depois ela me deixou sozinha. Sabe que a gente aprende sozinha*". As condições materiais da escola melhoraram, havia dois quadros, carteiras com apoio para os alunos escreverem e ainda uma torneira, como recorda Maria do Carmo (2013): "*Onde era o Salão de Baile, tinha uma torneira. E pegavam a canequinha e iam tomar sua água. Mas não era todo horário. Eu não deixava. Eu dizia: 'esse horário é pra aula, outro é pra tomar água'. E aí eles iam lá e tomavam água*" (Maria do Carmo, 2013).

Como argumenta Lúcia, com o passar do tempo as aulas que funcionavam no salão passaram para a sua residência. Era um espaço

⁹⁵ De acordo com Nunes e Nunes (2003), é um recipiente para matérias fecais. Em Lomba Grande, também era conhecido como xanxeré, sinônimo para cabungo.

arejado e iluminado da casa que era ocupado para a escola, porém a questão do banheiro, na década de 1970, foi um argumento determinante para que o prédio da EMEF Bento Gonçalves fosse construído. Sobre isso, Lúcia (20140) acrescenta:

“Aí os prefeitos começaram a complicar. Tem que ter isso, tem que ter aquilo. E não tinha. Tem que ter banheiro. Porque lá não tinha banheiro. Como a gente nasceu e se criou sem banheiro, nem patente tinha. Se tinha um brejo meio grande. Ali era [...] bem grosseiro. Isso é coisa de antigamente. [...] Aí eu dei meio hectare de terra pra construir a escola e aí fizeram o prédio novo”.

Na localidade do Morro dos Bois, a família Scherer também doou um hectare de terra para construção da escola, como recorda o professor Sérgio (2014). Enquanto o prédio escolar da EMEF Bento Gonçalves foi inaugurado em 1976, o da EMEF Tiradentes foi inaugurado em 1974.

Em relação à documentação e ao histórico da escola Tiradentes, existe, no AIET, uma biografia institucional assinada pelo professor Sérgio Scherer, sem data; uma poesia feita pela professora Elisa Scherer Nunes, produzida na ocasião dos 77 anos da instituição, em 2010; o rascunho de um plano de curso, com data de 1989, material que era encaminhado para os supervisores pedagógicos da SMED; e o livro de registro de frequência escolar, iniciado em 1939 pela professora Maria Hilda e com último registro em 1969, pelo professor Sérgio.

As informações do plano de unidade situam aspectos da realidade da localidade, cujo nome, de acordo com depoimento de moradores do lugar, senhores José Silva Nunes e Emílio Schuck, em 1989, tem origem em uma invernada de gado sobre um morro que lá havia, em que, certo dia, aconteceu um acidente: uma “junta de bois atrelados à canga” desceu morro abaixo. A partir desse dia, o lugar passou a ser identificado como Morro dos Bois. De acordo com esse documento, ainda, a localidade era identificada no início de 1800 como Fazenda Real (Sérgio, [1970]).

A Aula da professora Maria Hilda iniciou em 01 de setembro de 1933, com 29 alunos em um chalé de madeira. O maior registro de número de alunos alcançado foi de 64, na década de 1950. Em 1952, o prédio de alvenaria foi construído. Entre 1944 e 1948, o filho da professora Maria Hilda, professor Ênio, foi contratado como seu auxiliar.

Em 1952, a outra filha da professora, Vani Scherer, assumiu as aulas da localidade.

*“A escola era um chalé
Onde servia a educação
E nos finais de semana
Faziam bailes pra diversão.
[...]
Quem ama educa seu filho
Ensina a ser consciente
Esse também é o lema
Da EMEF Tiradentes” (Elisa, 2010).*

A professora Elisa recupera aspectos importantes em sua poesia apresentada na comemoração em homenagem aos 77 anos da instituição. O compromisso da família Scherer com o ensino na comunidade do Morro dos Bois evidencia-se nos depoimentos dos alunos entrevistados. Como resume Tomaz (2014): “*Olha, eu vou te dizer uma coisa. Eu totalmente nunca esqueci da escola. Ela não era professora formada, mas eu agradeço muito pelo que ela ensinou, principalmente a ler e escrever*”.

Lucilda (2014) recorda que a escola funcionava numa sala e o armazém era do lado, e Tomaz complementa que era uma “*casinha de tábua, um chalezinho. Tinha um salão onde eles faziam baile e tinha um ‘armazenzinho’ do lado, e quem cuidava era o pai do Sérgio, quando ele era vivo*”. Quando tinha baile, usava-se a “*luz de carbureto*”, e era uma sala pequena, mas que ficava grande quando aconteciam as festas.

Para Sérgio (2014), a mãe era uma pessoa muito dedicada. Ela foi aluna de Mariquinha Mohelecke, que era sua prima. Era muito exigente com os filhos e com os alunos. Ele frequentou a escola até os 14 anos, porque não havia continuação do Curso Primário na localidade. O Ginásio em Lomba Grande só foi instituído na década de 1970⁹⁶. Dessa forma, Sérgio lembra-se de ter ingressado na escola com cinco anos, como o exposto a seguir:

“[...] a minha mãe dava aula de manhã e de tarde e eu acompanhava, vinha pra aula com ela e ficava junto, porque a escola era na mesma casa [...]. Era uma peça. Era uma casa tipo um chalé [...]. Eu estava lá e aí eu saia quando eu queria. Eu não tinha, assim, uma obrigação” (Sérgio, 2014).

⁹⁶ Sobre o Ginásio em Lomba Grande, ver o trabalho de Souza e Fischer (2013).

A aluna Clari (2013) recorda que as classes eram compridas e que, para usar os “cabungos” que ficavam nos fundos da residência da família, os colegas precisavam levantar. Os recursos materiais da escola eram muito simples e usava-se uma mesa que ficava na sala da casa da professora quando todos os alunos compareciam à aula.

Como havia muitos alunos e o maior número deles se concentrava na primeira série, os filhos da professora ajudavam, como salienta Lucilda (2014): “*ela tinha um filho, que depois veio a falecer, e ele ajudava ela, assim, com os menores. Depois a gente também ajudava ela a ensinar os bem pequeninhos. Era difícil pra ela*”. E Tomaz (2014) complementa: “*a filha dela também deu aula, a Vani. Mas ela ajudava quando ela não dava conta direito, porque tinha muito aluno*”.

Com o livro de frequência, constata-se que o número de matrícula foi expressivo e a escola importante para escolarizar a comunidade. O livro é organizado em seções. A primeira é destinada aos alunos e a segunda aos pais e responsáveis. Na parte dos alunos constam as seguintes informações: nº de matrícula; data de matrícula; nome/data de nascimento; cor; idade; se apresentou certidão de nascimento; sexo; nacionalidade; religião; classe ou ano que vai frequentar; promovido ou repetente (com número de vezes); e residência. Na parte destinada às informações familiares, constam: nome do pai e da mãe ou responsável; nacionalidade; grau de instrução; profissão; religião.

Os registros iniciais desse livro apresentam grande índice de analfabetismo dos pais dos alunos. Em 12 anos, as informações relativas à instrução dos pais já sugerem outra realidade, como se constata na Tabela 9. O ofício da agricultura é predominante nos registros das profissões para os homens, assim como a indicação da atividade doméstica para as mulheres.

Tabela 9 – Grau de instrução familiar (1940 a 1952).

Ano	Pai				Mãe				Obs.
	Grau de instrução	Profissão	Grau de instrução	Profissão					
Analf.	Prim.	Agric.	Com.	Analf.	Prim.	Profa.	Domest.		
1940	29	22	50	1	28	23	1	50	
1941	27	22	49	—	29	20	—	49	
1942	15	30	45	—	13	32	1	44	
1943	10	35	43	2	3	42	2	43	
1944	7	36	43	2	15	28	2	43	
1946	1	53	54	—	—	54	1	53	
1948	7	47	54	—	19	35	1	53	
1952	12	16	28	—	14	14	—	28	

Fonte: Elaborada pelo autor (2014).

O trabalho na agricultura exigia, por vezes, que os alunos não concluíssem o Curso Primário. Além disso, o grande número de faltas e a evasão escolar prolongavam a idade dos alunos em tempo curto de escolarização, como se observa na Tabela 10, sobre a faixa etária dos alunos da EMEF Tiradentes, entre 1940 a 1952. Nesse sentido, a faixa etária dos alunos oscilou entre os seis e os dezesseis anos. O tempo de frequência escolar compreendia três anos de estudo e a média da idade entre os sete e onze anos.

Tabela 10 – Idades dos alunos da EMEF Tiradentes (1940 a 1952).

Ano	Idades
1940	6 a 16
1941, 1943, 1947	7 a 13
1942	6 a 15
1944	6 a 14
1945 e 1946	8 a 12
1948 a 1952	7 a 14

Fonte: Elaborada pelo autor (2014).

Com a presença da escola na localidade, além de ensinar a ler e escrever, outros costumes modificaram a rotina do cotidiano. A exigência legal da certidão de nascimento para realizar a matrícula escolar é um desses elementos que passam a ser apresentados por quase todos os pais. O hábito comum de registrar todos os filhos em período distante da época do nascimento causava alguns constrangimentos, como quando o pai acabava confundindo as datas e anos em que haviam nascido.

Tomaz lembrou que sua cunhada – Ivone Winck – tinha uma fotografia da turma da professora Maria Hilda na década de 1940. Na Fotografia 9, identificam-se alguns alunos de origens étnicas distintas que, de acordo com Tomaz (2014), não moravam em Novo Hamburgo, mas na cidade vizinha, Gravataí.

Fotografia 9 – Alunos e professora da Escola Tiradentes (1943).



Fonte: Acervo pessoal da senhora Ivone Winck (2014).

Ao fundo, na Fotografia 9, observa-se o local da residência da professora Maria Hilda, onde funcionou a Escola Tiradentes. De acordo com Tomaz Thiesen, o registro é do início da década de 1940, provavelmente 1943. Os alunos identificados foram: na primeira fileira, sentadas, da direita para a esquerda, Vani Scherer (filha da professora) (1), Leoni (2), Varda (3), sem identificação as duas próximas ao centro, professora Maria Hilda Scherer (4), as duas após a professora também não foram identificadas, Maria da Silva (5) e Leci (6); na segunda fileira, da direita para a esquerda, não se identificam os cinco primeiros, os dois alunos atrás da aluna de chapéu são Alcino (7) e Pedro Silva (8), e as duas últimas alunas são Ivone (9), que está olhando para o lado esquerdo, com a qual se encontrava esta fotografia, Edy (10); na última fileira foi possível identificar, da direita para a esquerda, Sérgio Scherer (filho da professora) (11), ao seu lado não se identifica, e na sequência Lino Winck (12) e Énio Scherer (filho da professora) (13), o restante não foi possível identificar.

Na Fotografia 9 também é possível identificar a diferença dos grupos sociais que caracterizaram não apenas a heterogeneidade da escola Tiradentes, mas do próprio lugar. Se na localidade do Taimbé a diversidade no aspecto humano que constituía a matrícula escolar remete aos filhos de indígenas, bugres, portugueses e, em menor número, descendentes germânicos, no Morro dos Bois o maior número refere-se aos filhos de colonos alemães e, em menor proporção, de famílias negras.

Ao analisar a fotografia, algumas diferenças sociais se destacam. É provável que o poder aquisitivo dos alunos da escola Tiradentes fosse maior, ou que as famílias dos alunos despessem todos os esforços para que os alunos tivessem a indumentária adequada, materiais escolares e livros para frequentarem escola. Comparando com a escola Bento Gonçalves, a vestimenta sugere uma individualidade particular de cada aluno na indumentária utilizada no cotidiano escolar, diferente da uniformidade percebida nos trajes escolares dos alunos da Tiradentes.

O momento da Fotografia 9 parece ter sido combinado. A professora ocupa lugar de destaque, no centro, entre os alunos. As alunas trajam indumentária semelhante da mestra, bem como o jeito de cruzar as pernas – elas vestem saia plissada e blusa branca com suspensório. O penteado, um detalhe importante, sugere a preocupação com a higiene, com a saúde pública, elemento difundido pela escola e por diferentes órgãos nesse período, como já referido anteriormente.

Enquanto quase todas as meninas aparecem sentadas, os meninos estão em pé, alguns na parte superior da fotografia. O cuidado com a indumentária sugere uma representação social pública, de homogeneidade de tratamento dos alunos, embora os alunos negros pareçam ter sido “escondidos” entre os demais alunos, de alguma forma, na fotografia. Um deles, no lado direito da fotografia, quase desaparece diante do tamanho do laço do cabelo de uma das alunas sentadas. No canto direito ainda se percebe a filha da professora, Vani, que, por não ter idade para frequentar escola, veste um traje diferente do conjunto das demais alunas. Tanto as meninas como os meninos utilizam uma vestimenta semelhante – os meninos com camisa social clara, suspensório, calça social e sapato. Não se identifica o uso do chapéu, como foi observado na fotografia da escola Bento Gonçalves.

Se na realidade da escola Bento Gonçalves o cenário escolhido para a fotografia foi o gramado e a professora valeu-se de símbolos da Cultura Escolar para representar o ambiente de escolarização, na escola

Tiradentes observa-se que a indumentária marca o ambiente escolar. Além disso, ao fundo se identifica a bandeira do Brasil, símbolo que demarca o funcionamento de um órgão público naquele prédio domiciliar.

O espaço escolar, na percepção cultural construída pelos alunos e professores, como argumenta Viñao Frago (2001), ressalta construções culturais dos diferentes grupos étnicos que habitavam as localidades. Aprendia-se, em casa, uma forma de projetar a realidade e o pensamento nesse contexto rural, mas o costume apreendido pelos sujeitos, no núcleo familiar, no coletivo da escola e em contato com objetos e utensílios (ferramentas) adquire um uso singular. As diferenças no modo de lembrar coadunam com o argumento de Viñao Frago (2001). Nesse sentido, a diferença acentua as Culturas Escolares promovidas pela relação estabelecida entre os sujeitos.

A partir das fotografias das escolas Bento Gonçalves e Tiradentes, é possível afirmar que cada grupo social legou e agregou hábitos culturais distintos para suas práticas cotidianas. Como já referi anteriormente, o momento do recreio e, principalmente, da hora da merenda fez com que os costumes alimentares fossem aprendidos e significados pelos alunos em diferentes graus de intensidade. Cada sujeito, pelas experiências acumuladas e aprendizagens adquiridas nas situações escolares, construiu e elaborou novos conhecimentos. Esse conhecimento resume operações de traduções culturais aprendidas e desenvolvidas nesse lugar, pelo modo como foram apropriando-se e respondendo às demandas da vida diante das práticas, das normas e dos valores que criaram um ambiente solidário de convivência.

Na década de 1950, precisamente a partir do Decreto nº 4, de 16 de outubro de 1952, que regimenta as escolas municipais, é que se identifica uma tentativa de homogeneizar as práticas cotidianas das Escolas Isoladas. Nesse sentido, o decreto burocratizou algumas rotinas escolares, criando atribuições às instituições que antes não correspondiam apenas à escola. A vida escolar do aluno passou a ser responsabilidade da escola, que certificava os concluintes do 5º ano, bem como se criaram instituições como Associações de Pais e Mestres, clubes e bibliotecas.

Se o espaço do improviso, do domicílio familiar, foi o que predominou para as escolas isoladas, no interior das localidades de Lomba Grande, na região central do bairro, a década de 1940 é marcada pela reunião das escolas que estavam situadas no centro. Em 1940, havia em Lomba Grande

[...] 12 aulas federais, estaduais e municipais, com a matrícula total de 422, para uma população de 4.000 alunos. Estando as aulas da sede em prédios inadequados, de imediato o snr. Prefeito Odon Cavalcanti entrou em acordo com a Comunidade Católica para a cessão de um grande e ótimo prédio de sua propriedade, à Prefeitura afim de reformá-lo e adapta-lo devidamente, destinando-o a aulas reunidas (O 5 de abril, 1940a, p. 4).

As Aulas Reunidas representaram a tentativa de instituir a escola graduada em Lomba Grande, um espaço qualificado para escolarizar a comunidade rural. As Escolas Reunidas, previstas em legislação específica, poderiam ser criadas nos lugares em que, devido à densidade da população, houvesse mais de duas Escolas Isoladas (Teive; Dallabrida, 2011). O prédio alocado foi o Salão Paroquial da Igreja São José, reformado sob a fiscalização da delegada de ensino Nair Becker. Esse aspecto reforça o argumento cunhado por Peres (2010) de que o Estado não criou escolas, mas, acima de tudo, serviu-se da estrutura “escolar de ordens religiosas” já existentes, reorientando o seu fim e alargando o seu âmbito de ação e fazendo sentir seu maior domínio.

Feitas as divisões, alem de duas boas galerias, foram organizadas cinco salas, as quais podem comportar 250 alunos. Todas as salas tem luz direta, e ainda, para acautelar a boa marcha dos trabalhos, em dias nublosos, foram instaladas três clarabóias, que fornecem claridade em abundancia. É voz corrente que este melhoramento, trará grandes benefícios á mocidade estudiosa, pois serão aproveitados para o ensino 5 professores, trabalho que era feito apenas por quatro, dois públicos e dois paroquiais. Assim, divididos os alunos que para quatro professores foi superlotar suas aulas, reverterá o tempo e as lições ministradas em melhor proveito do aluno (O 5 de abril, 1940b, p. 4).

Esse empreendimento envolvia o repasse de subvenção do Estado e do Município. Posteriormente, as Aulas Reunidas Municipais e Estaduais, quando passaram à condição de Grupo Escolar, continuaram recebendo recursos tanto municipais quanto estaduais. O aluguel do prédio era rateado entre o Estado e a prefeitura, enquanto a contratação de professores ficava a cargo do Estado. Em situações de necessidade, os professores do município também foram “aproveitados” no Grupo Escolar.

A inauguração do Grupo Escolar (1940) foi um acontecimento que projetou aspirações na comunidade pela escola seriada. O empreendimento da reunião das aulas e de propor o trabalho de um professor para cada série não reduziu o número de alunos que cada professor já atendia

em sua classe multisseriada; pelo contrário, as transformações das práticas foram readaptadas no tempo da apropriação de cada docente.

O empreendimento da instalação do Grupo Escolar, pactuado entre o governo estadual e o municipal, foi ainda uma forma de ampliar a fiscalização do trabalho docente diante do contexto de nacionalização. A narrativa do jornal *O 5 de Abril* elucida esse aspecto, quando destaca as apresentações que constituíram o protocolo de inauguração:

Domingo ultimo foi festivamente inaugurado esse prédio, com a presença de Dona Nair Becker, orientadora, desempenhando atualmente a Delegacia Regional e representando o Dr. Secretario da Educação, e do snr. Prefeito Odon Cavalcanti. O prédio que é murado em torno, fica sobre uma linda coxilha no centro da sede e ao lado da igreja católica. As cercanias estavam repletas do povo lomba-grandense. Após festiva recepção das autoridades, deu-se inicio à solenidade da inauguração com o hino nacional, cantado por 200 crianças que, uniformisados, estavam formadas em frente do prédio. Seguiu-se o discurso de recepção, proferido pela interessante menina Iraci Bohrer, que se saiu de sua missão com muito brilho, sendo entusiasticamente aplaudida. Seguiram-se os seguintes números do programa: Hino á Bandeira; poesia “As Aulas Reunidas” dita pela aluna Clotilde Enck. Hino á Independencia. Poesia “A Pátria” pelo aluno A. Machado (O 5 de abril, 1940c, p. 4).

O historiador Telmo Müller (1978, 1984), que nasceu e estudou em Lomba Grande, foi aluno na década de 1930 nas classes regidas pelo professor José Affonso Höher, quando ainda era Aula Federal, e, posteriormente, nas Aulas Reunidas. Recorda que a aula iniciava às 8 horas da manhã com uma oração; os alunos sentavam em bancos compridos, de seis em seis. O traje das meninas consistia em um vestido simples de chita, chapéu e, em boa percentagem, tamancos ou chinelos. Quanto à vestimenta dos meninos, usava-se boné de pano, em geral feito em casa, camisa de riscado abotoada até o pescoço, se fosse sem colarinho, uma calça de brim escuro, nem curta nem comprida, “meia-canela”, e suspensórios de pano.

O professor Höher tinha uma tática: quando necessitavam sair na rua, os alunos deveriam retirar uma fichinha, e apenas quando um retornasse é que outro poderia sair. As aulas eram organizadas a partir dos diversos “livros”, como a cartilha João de Deus, que era o primeiro, e a *Selecta*, que era o último. No entanto, algumas atividades eram realizadas coletivamente, na hora das contas, eram contas para todos e cada um desempenhava atividades no seu nível. O ditado também era “ditado” para todos, porém cada um no seu adiantamento. As aulas de história,

geografia e civismo também eram dadas para todos ao mesmo tempo. Os alunos geralmente entravam na escola com 8 anos e permaneciam até os 13 ou 14 anos, quando o rito da “confirmação” representava, na colônia, a maioridade (Müller, 1978).

Tomaz (2014) lembrou que o seu pai e o seu irmão estudaram na “Lomba Grande” e que havia a Congregação das Senhoras Católicas que solicitaram a vinda de um professor com formação para a aula da comunidade católica, como se identifica no relato a seguir:

“*E era um professor que veio da [...] Tchecoslováquia. Ele era Pitsch, Pitsch era o sobrenome. [...] Porque naquele tempo tinha [...] a Congregação das Senhoras Frauenverein, elas mandaram vir uma freira que era médica. E tinha esse professor e meu pai foi na aula e aprendeu alemão. O professor era... como é que é? A Tchecoslováquia era da Alemanha. Ali o meu pai estudou com aquele professor”.*

Em relação ao tempo de escola do seu irmão no Grupo Escolar, ele alcançou a Fotografia 10, na qual se identificam, ao fundo, o Salão Paroquial da Igreja Católica São José e a quantidade de alunos que frequentavam o grupo.

Fotografia 10 – Grupo Escolar de Lomba Grande (1942).



Fonte: Acervo pessoal de Tomaz Thiesen (2014).

Na Fotografia 10, do Grupo Escolar de Lomba Grande – “Madre Benícia”, está o irmão de Tomaz Thiesen, que não conseguiu identificá-lo, como ele observa: “eu não sei mais onde ele está. Já faz muito

tempo, mas sei que ele está aí no meio destes”. Da direita para esquerda, identifica-se o professor José Afonso Höher (1), primeiro, e à frente, ao seu lado, a professora auxiliar, Maria Gersy Höher Thiesen (2); o último, do lado esquerdo, é o delegado do distrito, senhor Oscar Becker (3), e na mesma fileira, próximo aos alunos, o professor Alfredo Kunrath (4). A fotografia é provavelmente de 1942.

Os recursos materiais para os Grupos Escolares urbanos eram superiores àqueles destinados aos Grupos Escolares localizados no espaço rural. Em relação aos livros e demais objetos da Cultura Material, como já argumentado em outro estudo (Souza, 2012c), eram utilizados por todos os filhos da família que frequentassem a escola, passando um a um, e adquiridos com muito sacrifício pelos pais quando não eram oferecidos pela escola.

A cultura do improviso como modo de instituir escolas e desenvolver práticas de escolarização se processou em Lomba Grande por meio de práticas que valorizaram as construções “híbridas”. Essa condição implica práticas de adaptações e modos de apropriação desenvolvidos pelos sujeitos do lugar, como aspecto singular de sua forma de organização, nas táticas de convencimento de que se utilizaram os colonos para reivindicar escola, nos “tateios” e jogos de força estabelecidos pelos professores, argumentando em prol de um espaço escolar que incluisse, por exemplo, a cozinha para que a merenda fosse incluída no cotidiano escolar.

A adaptação dos espaços para funcionar a escola contou, principalmente, com o sentido atribuído pelo professor que, entre 1940 e 1952, não se caracterizava unicamente pela figura do normalista, como foi predominante na segunda metade do século XIX. A condição de professor leigo exigiu reelaboração e uma tradução cultural, de representações sobre as Culturas Escolares que tinha tomado contato, transmitido por “ver fazer ou ouvir dizer” (Chartier, 2005) e por meio dessa tradução cultural, pelas misturas das experiências vivenciadas com as que se faziam chegar pela circularidade das pessoas e pelas práticas e convivência comunitária em que um *saber fazer* se instituiu e processou.

A escola, “*naquela época, era totalmente diferente, porque era todo mundo junto*”, conforme Tomaz (2014), não funcionava em prédios apropriados para esse fim, alguns apresentavam condições precárias de funcionamento, e o ensino dependia muito do modo como professor e alunos se empenhavam para subsistir. Nesse sentido, os métodos, intui-

tivos ou lições de coisas, que se desenvolveram nos Grupos Escolares predominaram nas narrativas dos professores e alunos entrevistados, como se passa a detalhar melhor nas próximas seções.

5.2 Ser professor no meio rural

Esta seção está organizada a partir de dois grandes pontos de discussão: o primeiro refere-se à forma que os sujeitos entrevistados utilizaram para construir uma cultura profissional docente; e o segundo refere-se aos testes e exames que legitimavam e institucionalizavam essa prática.

Ao recordar como se constituíram as características da profissão docente, Lúcia (2014) e Maria do Carmo (2013) fazem referência à presença de professoras normalistas em Lomba Grande entre o final do século XIX e início do século XX, professoras de seus pais e avós. *“Eram professoras estudadas [...] vinha de Porto Alegre [...] essa Aracy, a mãe dela também era professora no São João do Deserto”* (Maria do Carmo, 2013). A prática pedagógica do professor normalista que iniciava sua trajetória profissional no interior de Lomba Grande repercutiu na forma como os professores leigos se apropriaram de um modo de ser professor.

No final do século XIX, os regulamentos que orientavam as práticas dos professores em início da carreira indicavam que deveria acontecer no interior, ou seja, no meio rural, para posterior solicitação de remoção para as cadeiras situadas nas vilas e cidades. Nesse sentido, as práticas que se desenvolveram na Escola Normal, no Rio Grande do Sul, se fizeram chegar a Lomba Grande por meio dos professores que estudavam na capital e se radicaram e/ou permaneceram por um período das suas trajetórias profissionais nesse bairro. Tal aspecto permite compreender, por exemplo, que os exercícios e atividades de memorização repercutiram por muitos anos como forma adequada para ensinar a ler, escrever e decorar, permanecendo na memória dos sujeitos entrevistados.

Villela (2011) argumenta que a emergência dos Estados Modernos, no mundo ocidental, promoveu a homogeneização de vários tipos de docentes anteriormente existentes e, por meio de mecanismos de formação e recrutamento, controle do Estado e fiscalização, assegurou a essa “categoria socioprofissional” um novo estatuto.

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”. Pintassilgo (1999) acrescenta que a designação *professor primário* vincula-se aos mestres régios que sabiam ler, escrever e contar, criados pela reforma pombalina. É no início do século XX que a expressão *mestre* ou *professor* de instrução primária se generaliza e, por meio de um processo de ressignificação, passa a ser identificado apenas como *professor*.

A formação profissional do professor implica concebê-lo como responsável pelas suas escolhas, como ator do protagonismo de uma trajetória construída diante das relações com as ações econômicas, sociais, políticas e culturais. Para Soares e Cunha (2010), o sujeito em formação reconhece suas necessidades e as do contexto em que se desenvolve e, sobretudo, se compromete reflexivamente na transformação das práticas, valores, saberes e normas e na afirmação da profissionalidade docente.

A institucionalização de um sistema de formação de professores no Brasil, na segunda metade do século XIX, foi um processo moroso que apenas nos anos 1930 apresenta práticas mais consistentes para atender a demanda social dos professores de primeiras letras. A década de 1880, no Rio Grande do Sul, ficou marcada por mudanças constantes nas diretrizes e orientações sobre a Instrução Pública. De acordo com Schneider (1993), em 1881 um novo regulamento foi instituído, aspecto que repercutiu também na Escola Normal de Porto Alegre.

A história da Escola Normal no Rio Grande do Sul tem sido estudada por pesquisadores como Werle (2007), Tambara (2008) e Gonçalves (2013). Na 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 favorecerem os inúmeros regulamentos que em curto período de tempo definiram uma proposta para formação de professores.

Em 1883, cerca de uma década da formatura da primeira turma da Escola Normal, nota-se que, efetivamente, esta escola passou a determinar o processo de transformação do perfil do professorado da Província, mormente da instrução pública. Neste ano, havia em atividade na instrução primária pública 307 professores, dos quais 175 tinham

“curso de estudos da Escola Normal” e 132 não tinham o referido curso (Tambara, 2008, p. 16).

A institucionalização da Escola Normal concretizou uma aspiração antiga dos moradores da Província de São Pedro do Rio Grande. Para Goncalves (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.

Mesmo não sendo objetivo deste estudo, na região do Vale do Sinos há duas escolas formadoras de professores de referência para os moradores de Lomba Grande. Uma é o Colégio São José, de São Leopoldo, que desde 1904 atendia alunas dessa região, inclusive funcionando com internato – mais detalhes podem ser conferidos no trabalho de Arriada *et al.* (2010). E a outra, em Novo Hamburgo, é o Colégio Santa Catarina, fundado em 1900. Conforme notificado no jornal *O 5 de abril* de 1943, havia intenção em instalar uma Escola Normal Rural em Novo Hamburgo (*O 5 de abril*, 1943a, 1943b). Contudo, essa iniciativa acabou não acontecendo, e o Colégio Santa Catarina foi equiparado às Escolas Complementares na década de 1940.

Além dessas duas existia ainda, em Novo Hamburgo, funcionando desde 1929, a Escola Normal Católica, que estava instalada no prédio do atual Colégio Estadual Senador Alberto Pasqualini. Essa instituição era mantida pela Sociedade União Popular do Rio Grande do Sul, também chamada de Volksverein. A escola também absorveu alunos da Escola Normal Católica de Hamburgo Velho, quando esta foi fechada em 1939, e, na década de 1950, o Colégio Maria Auxiliadora de Canoas, como rememorou Maria do Carmo (2013). Dreher (2008) e Arendt (2008) apresentam em suas pesquisas levantamento das instituições privadas que foram indispensáveis para católicos e evangélicos quanto à continuidade do ensino em níveis superiores oferecido nas regiões rurais – o Ensino Primário.

A institucionalização da Escola Normal contribui para a constituição de uma cultura profissional. Para Vicentini e Lugli (2009), no Brasil, esse processo deve ser entendido no âmbito da difusão, ou seja, na medida em que os cursos de formação de professores foram implan-

tados e se consolidando, a cultura de uma prática foi sendo constituída. Escolano Benito (1999) acrescenta que os professores é quem são responsáveis pela manutenção e continuidade de uma “memória da corporação”, que é transmitida e recriada de geração a geração. Em Lomba Grande, até a primeira metade do século XX, tal processo contou com as iniciativas particulares para formação docente e a figura docente do professor leigo.

Para Almeida (2007), o ensino rural entre as décadas de 1940 e 1950 buscou consolidar sua importância na sociedade, ou seja, a referida autora entende que havia uma “disposição do Estado” que pretendia investir no ensino rural e na formação docente rural, principalmente com o objetivo de possibilitar aperfeiçoamento profissional aos professores leigos. Nesse sentido, na década de 1940, em algumas regiões do estado (Porto Alegre, Caxias do Sul e São Luiz Gonzaga) foram instaladas Escolas Normais Rurais, instituídas com o propósito de preparar para a docência e para o exercício de certa liderança no meio rural. O currículo dessas escolas formadoras de professores leigos incluía tanto os conhecimentos pedagógicos, científicos e linguísticos quanto os conhecimentos do meio rural.

O modo como os professores Sérgio, Lúcia, Maria do Carmo e Maria Lorena estruturaram sua formação para o exercício do magistério agrega, além das representações que elaboraram sobre o seu tempo de aluno, elementos do meio social em que estavam inseridos. Dessa forma, a relação estreita entre o Estado e a Igreja endossa as representações que favoreceram um modo de apropriação do que deveria ser assimilado como atribuição e característica da escolha da docência como profissão. A construção das identidades desses professores perpassa os discursos que normatizaram suas práticas e formas de agir. Desse modo, se os padres deveriam incentivar e fomentar os valores e bons costumes, atuando com referência local, essas normas também pautavam o jeito que professores deveriam agir, pelo exemplo da boa conduta e postura adequada diante da sua comunidade.

Rambo (2008) argumenta que os professores de regiões colonizadas por imigrantes alemães, comunitários e leigos, constituíram sua prática docente a partir de um sistema dinâmico e complexo de transferência de referenciais simbólicos. Nesse processo, houve agregação de aprendizagens que decorreram das relações estabelecidas com o contexto espacial e social. Os imigrantes apreenderam dos indígenas e

lusó-brasileiros da região em que se instalaram práticas de sobreviver diante das situações de adversidade, bem como atribuíram, por meio de um processo de tradução cultural, novo sentido aos seus costumes e tradições, como as práticas de escolarização.

Em relação à figura do docente leigo ainda, Musial e Galvão (2012, p. 100) argumentam que os professores rurais “especialmente aqueles considerados incompetentes para o desenvolvimento do programa [...] parecem ser considerados, [...] como aqueles que de alguma forma conseguiam cumprir o programa estabelecido”. Portanto, caracterizar a constituição de uma cultura profissional, que se associa à prática dos professores leigos em Lomba Grande, pressupõe reconhecer que a natureza de sua origem inclui, além da influência cultural, as relações de políticas de Instrução Pública para instituir um corpo funcional do Estado. Escolano Benito (1999, p. 16) contribui para a reflexão do processo de constituição dessa identidade cultural:

[...] la identidade de la profesión [...] se reconstruiría en cada etapa histórico-social mediante uma espécie de transacción entre las tradiciones recibidas y las estrategias que las instituicionales y los individuos desarrollan al recrearla. La apropiación histórica, se complementaría así con las pautas de cambio que cada generación incorpora. La genética de estos procesos puede incluso llegar a configurar toda una normatividad acerca de la profesión docente [...].

A questão da formação de uma cultura que traduzisse uma prática pedagógica para as Escolas Isoladas, em Lomba Grande, implica reconhecer o modo como as práticas profissionais convergiram e se hibridizaram entre várias fontes de saberes, provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar e dos lugares de formação. Tardif e Raymond (2000) argumentam que os conhecimentos práticos da profissão dos professores são plurais, compósitos, heterogêneos, e adquirem um *status* autônomo no exercício do fazer de tais conhecimentos.

O modo estabelecido pelos sujeitos para ingressar na docência ressalta a cultura da indicação. Na década de 1940, havia falta de professores habilitados para as escolas existentes, como rememora Maria Lorena (2014):

“O meu tio Osvaldo Allgayer falou com o prefeito Armando Koch. A escola ia fechar porque não tinha professora. O Armando Koch perguntou pro meu tio se ele não sabia quem podia dar aula. Ele falou que tinha uma sobrinha, que era um pouco esperta, que talvez dava. Era

eu. Quando eu comecei foi muito difícil. Olha, eu acho que uns 12 anos que eu não ia na escola. E aí fui em Novo Hamburgo, fiz um teste e já saí professora. [...] E meu tio me indicou”.

Esse aspecto também foi lembrado pela professora Lúcia e pelo professor Sérgio – aliás, na pesquisa de mestrado os professores entrevistados enfatizaram a prática da indicação como uma forma de acesso ao magistério. Em síntese, para ser professor era preciso saber ler, escrever e contar, como recorda Maria Lorena (2014): “*meu pai estava muito de acordo, porque o lugar sem escola, sem professora nenhuma. [...] Já que ela estudou [...] ensinar ler e escrever ela sabe*”.

O início da docência, de acordo com os relatos dos professores entrevistados, incluía os conhecimentos das diferentes experiências acumuladas, pois “utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um *saber-fazer* personalizado” (Tardif; Raymond, 2000, p. 214). E, como se detalha melhor nas próximas seções, o exercício docente e o uso que se atribuiu à prática pedagógica foram reatualizado, pois se desenvolvem no âmbito de uma trajetória profissional.

Os professores sujeitos da investigação se constroem professores pela prática do exercício da profissão que escolheram. Nesse sentido, remetem-se às memórias de sua época de alunos de Escolas Isoladas, à forma como seus professores desenvolviam as aulas. “*Assim eu aprendi. Assim eu vou continuar. [...] É uma coisa que eu nunca esperava, um dia dar aula. [...] Foi bom porque pelo menos eu vi que a gente tinha alguma utilidade*” (Maria Lorena, 2014). Isso implica reconhecer a formação de uma cultura profissional cujas dimensões indenitárias se processam pela conservação e/ou mudança de práticas e rotinas, mediadas por relações de socialização profissional.

Nesse sentido, ao propor reconstruir o modo como se constituiu essa cultura profissional de professores de Escolas Isoladas, entende-se o fazer profissional na perspectiva de Tardif e Raymond (2000), cuja definição está associada à prática de esquemas, regras, hábitos e tipos de procedimentos que são promovidos pela socialização em diferentes instituições sociais – família, comunidade, escola, etc. – que se constroem na interação com os outros, em suas formas complexas de caracterização e produção de identidades de pertença.

Em relação à continuidade dos estudos, Lúcia e Sérgio estudaram pelo instituído no artigo 99, um meio de formação continuada ofereci-

da pela prefeitura municipal, na década de 1960. Já Maria do Carmo seguiu os estudos na sequência do Curso Primário, realizando o Ginásio no Colégio Auxiliadora de Canoas. E, na década de 1980, ela realizou o Curso de Magistério, oferecido pela RMENH, em parceria com a Fundação Evangélica de Novo Hamburgo. Mesmo que as trajetórias desses sujeitos sejam diferentes, o que interessa é refletir sobre as estratégias e táticas que utilizaram para permanecer estudando.

No âmbito das estratégias e táticas para continuar os estudos, Maria do Carmo recorda que foi interna do Colégio Auxiliadora de Canoas: um primo conseguiu vagas para ela e sua irmã serem alunas bolsistas. Ela rememora:

“*Aí, como eu falei, esse primo que era ali pelo Colégio Auxiliadora de Canoas arrumou um estudo pra mim e pra minha irmã mais nova. Ir trabalhar e estudar; porque meu pai não tinha condições. Porque eram colonos. Eu só tinha feito até 5^a série na escola, e tive que entrar na 5^a série novamente pra depois ir pro Ginásio. E aí fiz o ano todo, a 5^a série, ali em Canoas. E aí entrei na 1^a série do Ginásial. Eu tive que fazer o exame. Tive que fazer o exame. E aí fiz até a 8^a, [...] 4^º ano do Ginásial, aí naquela época começou lá em Canoas. Começou o Ensino Normal. E as irmãs queriam muito [estica a palavra] que eu continuasse lá pra fazer o Ensino Normal Complementar, mas a minha família queria que eu voltasse pra casa pra dar aula nessa escola Bento Gonçalves” (Maria do Carmo, 2013).*

Esse aspecto foi lembrado por Élia Thiesen e Paulo Plentz na pesquisa de mestrado (Souza, 2011a). Desse modo, é possível afirmar que, nas zonas coloniais do Rio Grande do Sul, era comum que as famílias numerosas destinassem um dos filhos para os seminários ou colégios religiosos, na condição de interno e bolsista, como estratégia para a continuidade dos estudos. Na percepção da realidade social de algumas famílias de colonos, entregar um dos filhos à vida religiosa representava um “sacrifício” que constituía uma prática cotidiana, além do fato de um dos integrantes da família “ser estudado”.

As atribuições de Maria do Carmo, como interna, ocupavam boa parte do seu dia, o que exigiu que ela inventasse formas para superar suas dificuldades de aprendizagens para melhor aproveitar a oportunidade de estudo, como lembra:

“*Sim. Como interna. Mas eu tinha que trabalhar e fazer todo o serviço. Lavar as louças do refeitório depois do meio dia. Quando terminava as aulas da tarde, tinha que limpar todas as salas de aula. Depois, tinha*

que fazer o tema e estudar. Mas estudar como? As outras, que eram internas, tinham a tarde livre para estudar. Tinham a tarde livre. Sabe o que eu fazia, quando tinha muito pra estudar? Nós dormíamos em cima, no último andar. Lá estavam aquelas camas nossas. Eu me levantava de madrugada [...]. Eu levantava de madrugada, ia no banheiro [...] escondida e me chaveava pra estudar. Eu sentava no bainheiro e ia estudar [...]. Pra poder passar, no teste – não, naquele tempo era sabatina, era sabatina” (Maria do Carmo, 2013).

Como rememora Maria do Carmo, a rotina diária dela e da irmã era de muito trabalho, e, para obter sucesso nos estudos, utilizava-se de táticas para superar as demandas normativas que seus compromissos de interna de um colégio religioso exigiam. Essas normas e condutas de valores também representavam um mecanismo de controle moralmente reconhecido pela sociedade de modo geral. A condição de estudante formada pelo Colégio Maria Auxiliadora implicava outros compromissos diante da sua comunidade de origem. Representava a possibilidade da transposição de conhecimentos e a necessária tradução em forma de práticas. Ou seja, mesmo que ela não tenha concluído o Curso Normal Complementar, para os moradores do Taimbé “o lá” – Canoas – possibilitava ocupar lugar de destaque “aqui” – Taimbé. O modo como ela estabeleceu a representação de si projeta um alto grau de expectativa que o “local” aguardava enquanto retorno comunitário de suas aprendizagens “na cidade”. Ela assim resume:

“*[...] eu não pude fazer o Normal, porque a minha família queria que eu voltasse pra casa, pra trabalhar porque todas as despesas que eu precisava no colégio – assim, roupa e roupa de cama, material, tudo [...] – os meus irmãos é que tinham que comprar. Aí se tornava muito difícil. [...] Voltei pra casa. E não fiz o Normal. Me arrependi [ênfase] os cabelos da cabeça, porque eu não pude ficar lá em Canoas pra fazer o Normal gratuito” (Maria do Carmo, 2013).*

Desde a década de 1930, cursos de extensão eram oferecidos aos professores públicos. Almeida (2007) ressalta que em 1936 três professoras gaúchas participaram de um Curso de Extensão Normal Rural no Rio de Janeiro, cujo propósito era capacitar multiplicadores. Desse modo, a professora Ruth Silva, que realizou essa formação logo depois, foi indicada para trabalhar na Diretoria da Instrução Pública.

No rol das ações em prol do ensino rural, em 1951 foi oficialmente estruturada a Superintendência do Ensino Rural no Rio Grande do Sul, órgão técnico vinculado à Secretaria de Educação e Cultura. Entre as

atribuições da Superintendência, estavam: organização e direção do ensino adequando às populações rurais; criação de Escolas, Grupos Escolares e Escolas Normais rurais; realização, em parceria com o Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE/RS), de promoção de cursos, atividades de aperfeiçoamento e cursos intensivos de formação para professores rurais efetivos e/ou contratados, bem como para os orientadores e diretores dos estabelecimentos de ensino rural.

As formações continuadas, de aperfeiçoamento, e os cursos de férias exigiam a presença dos professores rurais. Em relação à formação continuada ou ao curso de aperfeiçoamento, Lúcia (2014) recorda que

“*[...] eu estudei muito. Eu tive, depois que fazer curso de aperfeiçoamento. [...] O concurso eu fiz bem depois, porque tinha a diretora formada, e com ela estudei dois anos. [...] Era a D. Arlete. Eu tive que fazer um curso. O artigo 99, fiz depois. Essa Arlete Timm que eu tive que fazer um curso é inteligentíssima. Eu tinha que estudar com uma pessoa inteligente. Basta atrasada, eu era [risos]”.*

Na Fotografia 11, entre as autoridades presentes, destacam-se: professor Kurt Walzer, de terno branco, à frente(1); ao seu lado, inspetora Dalila Sperb (2); a sexta, de saia preta, professora Hélia Gomes Pereira (Köetz) (3); ao seu lado direito, professora Maria do Carmo Mohelecke (Schaab) (4); atrás, professora Iracema Brandi Grim (5); no seu lado esquerdo, professora Gertrude Dulling, com a bolsa preta (6); professora Maria Hilda Scherer ao seu lado, com saia xadrez (7); professora Olga Barth (8) (prima da professora Maria Hilda); e professor Adyr Paz Pereira(9). Na terceira fileira, na vertical, a partir do professor Kurt encontra-se a professora Maria Gersy Höher Thiesen, de vestido preto (10). Na vertical, a partir da professora Maria Hilda, de vestido xadrez com gola preta, Elcy Strack (Petry) (11); à frente e próxima de Elcy, com blusa branca, Eny Becker (14); o segundo na primeira fileira é o orientador do ensino Parahim Lustosa (13); a segunda, na última fileira, da direita para esquerda, é Nelcy Dapper (15). A terceira, na vertical, a partir de Hélia Gomes Pereira, é Ethel Borgatto (16) e, ao seu lado direito, Alzira Schmidt (17), entre outras.

Fotografia 11 – Reunião de professores da RMENH no Colégio São Luiz (1953).



Fonte: Souza (2012a, p. 115).

O curso teve duração de três dias e realizou-se numa das confortáveis salas de aula do Colégio São Luiz, nos dias 24, 25 e 26 de fevereiro de 1953. Incluiu seis aulas de pedagogia que estiveram a cargo dos professores Kurt Walzer, Dalila Sperb e Dr. Parahim P. M. Lustosa. As matérias focalizadas, em dois turnos, pela manhã e à tarde, incluíram: Pedagogia e Psicologia, sob a responsabilidade da professora Dalila Sperb; Metodologia de Aritmética, sob a responsabilidade do professor Kurt Walzer; e Metodologia de Leitura e Escrita, sob a responsabilidade do Dr. Parahim P. M. Lustosa.

Ainda no âmbito dos conhecimentos adquiridos pelos sujeitos e nas relações sociais que eles estabeleciam, o professor Sérgio rememora que sua mãe, Maria Hilda, quando iniciou sua vida de professora, recebeu auxílio de colegas que já eram professores, como mencionado anteriormente, no esquema da Figura 7. “*Pra minha mãe se formar, esse meu tio, o seu Augusto Thiesen, e o pai da Gersy, o marido da dona Erna, esse Afonso Höher [...] deram orientação pra minha mãe*” (Sérgio, 2014). O conhecimento prático pedagógico e a cultura docente eram mediados pelos colegas que já haviam se apropriado do conhecimento do magistério para as Escolas Isoladas. A experiência sugeria

possibilidades para que o professor leigo fosse adquirindo domínio sobre sua prática.

Em relação aos conhecimentos pedagógicos, a questão fundamental, nesse sentido, inclui o processo de apropriação dos conhecimentos que necessitava dominar para torná-los ensináveis, realizando, por meio da prática pedagógica, a transposição didática. O livro didático foi usado como ferramenta de aprendizagem, além de representar a forma de “verdade” que deveria ser usada para ensinar. Sobre isso, Maria do Carmo (2013) rememora:

“*Eu tinha os livros, lá na casa da minha irmã, né. E eu preparava as aulas em casa; 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano. Eu tinha que levar preparado, não dava para preparar na escola, na sala de aula. Não dava para fazer lá. Ai, quando a Lúcia começou a me ajudar, eu pedi outro quadro. E eu ficava com um quadro e ela ficava com o outro”.*

A professora Maria Lorena (2014) também utilizou o livro didático, como relembra: “*Na escola tinha livros, era da outra professora. Antes da Mariquinha tinha a Lorena Bocaccios. Mas a Lúcia não falou. Tinha a Ercídia Conceição*”. A passagem do tempo contribui para que se estruturem conhecimentos profissionais na prática, a partir das experiências que os sujeitos acumularam e hibridizaram como a formação de âmbito familiar, escolar e do exercício da profissão que passam a compor elementos identitários da constituição de um estilo profissional.

Desse modo, a cultura profissional é considerada um processo multifacetado, fortemente estruturado pelas relações estabelecidas entre os sujeitos escolares. E analisá-las contribui para se compreender como as Culturas Escolares foram produzidas em um processo que mesclou novas e velhas práticas que, entrecruzadas, produziram uma cultura profissional que é um “um misto do/a antigo/a ‘moedor/a de verbos’ e do/a moderno/a professor/a” (Teive, 2010, p. 16).

Quanto às atribuições burocráticas da profissão, Maria Lorena (2014) rememora que tinha o “*caderno de chamada. Esse tinha que preencher todo o mês e tinha que ir pra prefeitura, para eles fazerem as revisões. Tinha giz, quadro, livros com as matérias*” . A partir da análise do primeiro regimento das escolas municipais de Novo Hamburgo (1952), constata-se que este procurou regulamentar as práticas que já aconteciam no cotidiano das escolas. Consta no referido documento que o professor deveria comparecer com antecedência no início da jornada

diária de trabalho; registrar a frequência diariamente; preparar as aulas; bem como responsabilizar-se pelo rendimento de sua classe. Em relação à supervisão e ao acompanhamento dos orientadores de ensino⁹⁷, Maria do Carmo (2013) recorda uma situação de exame final importante para entender os usos e costumes construídos na prática docente:

“*Eu só falava: ‘Vocês abram o caderno de vocês em casa e estudem tudo o que tem ali. Qualquer coisa pode cair na prova’. [...] E dava tanta reprovação. Depois era xingada pelos orientadores. Eu apanhava! Depois eles cobravam: ‘Como é que tu não fez isso, não ensinou isso’. [...] O Dr. Parahim. Uma época foi o Dr. Parahim. Depois era a irmã da Iracema, a Lenira. [...] Eles chegavam e entregavam as folhas e cada um tinha que fazer o seu. Eles passavam assim pelos alunos e me chamavam. E eu não podia dizer nada. Aquele pessoal estava ali [...]”*

As *provas prontas*, modo como ficaram conhecidas as avaliações organizadas pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul (CPOE/RS), de acordo com Quadros (2006), consistiam em provas objetivas de aferição global dos conhecimentos. A análise dos seus conteúdos e sua repercussão como mecanismo de controle e exercício de poder pode ser conferida em Peres (2000) e Quadros (2006).

Entre 1943 e 1965, o CPOE/RS foi responsável pela organização da aferição do conhecimento e do rendimento escolar mediante essas avaliações. Sua aplicação cumpria protocolos de “rigorosa uniformidade”, seguindo instruções e orientações de trabalho de preparação e execução! As provas envolviam conhecimentos de linguagem, estudos sociais e naturais e matemática conforme o programa mínimo das escolas primárias estaduais. No âmbito municipal, até a década de 1950 foram aplicadas por supervisores e técnicos que atuavam no Departamento Municipal de Educação.

Aos olhos dos supervisores, as práticas se constituíam e se reelaboravam, pois, a partir da Cultura Escolar, o professor apropriava-se de um fazer, edificando uma cultura profissional, constituída pelas suas

⁹⁷ Quanto ao cargo de inspetor do ensino, posteriormente substituído pelo cargo de orientador do ensino e diretor do Departamento de Educação Municipal, constatam-se, nas fichas funcionais, as seguintes professoras: Ruth Altmayer – inspetora das Escolas Municipais em 1941; Luiza Teixeira Lauffer – inspetora das Escolas Municipais em 1942; Flávia Schuler – orientadora do ensino e responsável pelo Departamento da Educação de Novo Hamburgo entre 1949 a 1952; e, posteriormente, Parahim, que inaugura um largo período administrativo à frente da educação pública municipal (Novo Hamburgo, 1945a). O Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, a partir de 1945, passou a representar uma secretaria e existir pelo Decreto-Lei nº 31, de 27 do abril de 1945, como Secretaria Municipal de Educação e Desporto (Novo Hamburgo, 2008).

experiências pedagógicas e formativas que se “organiza el ‘cuerpo a cuerpo’ en la clase y lleva a la práctica los objetivos pedagógicos de la escuela, demostrando así, la utilizad y la real eficácia de la tradición institucional” (Viñao Frago, 2002, p. 57). Nesse sentido, pela prática social cotidiana do “corpo a corpo” é que se inventam os modos e usos e se multiplicam as formas de utilização de uma cultura que também é material.

Quanto ao segundo ponto de discussão nesta seção, é necessário argumentar que alguns professores já haviam prestado concurso público para o magistério municipal antes de 1940.

Em Novo Hamburgo, na década de 1930, os concursos públicos para Escolas Isoladas municipais se orientavam pela legislação estatal, porém eram regulados pelos atos e decretos que compreendiam a instalação de concurso para provimento de vaga.

Na década de 1930, o Estado do Rio Grande do Sul buscou criar meios para garantir a perpetuação de uma política moralizante em prol da construção do nacionalismo. Para Bastos (2005b, p. 295), através da *Revista do Ensino*, subsídio pedagógico, o discurso da moralização e modelização do docente “procurou configurar o professor exemplar como representante do Estado [...] no meio rural, entre as autoridades educacionais e as colônias de imigrantes”.

Os efeitos das políticas educacionais disseminadas pelo Estado Novo eram percebidos no modo como as leis, os decretos e os atos em âmbito municipal foram promulgados. A situação política do Estado Novo permitia ao governador ou interventor “expedir decretos-leis, independentemente de aprovação prévia do Departamento Administrativo”, bem como em casos de necessidade suprema d estabelecimento da ordem pública (Sposito, 2002, p. 85).

No que se refere à seleção docente, a partir do concurso como forma de ingresso esperava-se alcançar o preparo técnico-pedagógico e a definição da carreira. Porém, como se observa a seguir, no meio rural de Lomba Grande nem sempre se conseguia suprir as vagas existentes nas Escolas Isoladas com candidatos que atendiam o requisito da formação adequada para o magistério.

Em Novo Hamburgo, pelo Ato nº 50, de 18 de abril de 1934, o prefeito municipal de Novo Hamburgo, “usando das atribuições que lhe confere o Decreto do Governo Provisório da Republica, sob n. 19398,

de 11 de novembro de 1930” (Gazeta de Novo Hamburgo, 1934, p. 2), abre concurso para preencher a vaga de uma Aula Isolada municipal. O exame, realizado em 28 de maio de 1934, escolheu, dentre as três melhores candidatas, uma para ocupar a aula vaga.

O protocolo de inscrição incluía a entrega de uma petição, demonstrando interesse em ocupar a vaga de professora; atestado de idoneidade moral, comprovante de idade (maior de 18 anos); e atestado médico, indicando gozar de boa saúde física e mental. As provas se dividiam em escrita e oral, com duas horas de duração para a primeira e arguição sobre um ponto sorteado em até trinta minutos para a segunda. A aprovação dependia da média das notas arguidas pela comissão examinadora. A prática dos exames e/ou exames de suficiência também era comum para os docentes que já atuavam de forma particular (Souza, 2012a). Em muitos casos, a realização dos testes cumpria apenas uma exigência burocrática, pois, no caso de Lomba Grande, era muito difícil “fixar ali professor diplomado, dada as particularidades do meio” (Souza, 2012b).

Em São Leopoldo também se identifica essa prática dos concursos para professores municipais a partir da década de 1930. O prefeito municipal, em seu relatório de 1938 ao secretário da Educação e Saúde Pública do Estado, afirma ter posto em teste todos os professores que atuavam no município até então, sem concurso e com contrato, como se evidencia no relato a seguir:

Procurei melhorar grandemente o corpo de professores, não só obrigando os que já exerciam suas funções a um exame de suficiência, em 1938, como determinei a obrigatoriedade de concurso para o ingresso no magistério municipal. Os resultados têm sido ótimos, a ponto de hoje poder declarar que São Leopoldo possue professores capazes e em condições de exercerem, com eficiência, sua nobre missão. É de se salientar que, em virtude de ter melhorado os seus vencimentos, pôde contar com a colaboração de regular número de professores diplomados pela antiga Escola Normal e Escolas Complementares (São Leopoldo, 1939a, p. XV-XXI).

Em São Leopoldo, a obrigatoriedade do exame de suficiência sustentava-se pelo Ato nº 12, de 20 de maio de 1938, com base no Decreto nº 7.276, de 18 de maio de 1938, e da Lei Orgânica, artigo 59, parágrafo 1º. Essa prática pretendia garantir eficiência ao ensino público, também tornando obrigatória a instrução primária. Ao prestar tais exames, o candidato obtinha e permitia-se usufruir “dos direitos conferidos aos

funcionários públicos, qualidade que adquiririam com o concurso" (São Leopoldo, 1940, p. 6).

Refletindo ainda sobre a obrigatoriedade do concurso, a Administração Municipal valeu-se de uma estratégia, no sentido que argumenta Certeau (2011b), para convencer os professores a realizarem o exame. O pano de fundo dessa prática deve ser compreendido a luz do movimento de nacionalização, que promoveu alterações na ordem das instituições escolares e das práticas docentes em regiões colonizadas por imigrantes europeus, principalmente os alemães.

O concurso de 1938 foi regulado por decreto, como se especifica a baixo:

Art. 1º – Todos os professores públicos municipais, exceto os que forem portadores de diplomas conferidos por escolas complementares, ou por estabelecimentos a elas equiparados, bem como os que fazem parte do corpo docente de colégios subvenzionados, – deverão sujeitar-se, nas próximas férias escolares de junho, a começarem a 20 desse mês, a um exame de suficiência, – cujo programa em anexo e já aprovado, faz parte integrante deste ato – nesta cidade, perante uma banca examinadora, a ser nomeada oportunamente. § único – Também os professores particulares que receberem subvenção dos cofres públicos municipais estão obrigados às provas. [...] Art. 3º – Os professores que não comparecerem às provas, terão seu contrato rescindido, ou extinta a subvenção, independente de qualquer indenização. Art. 4º – **Os professores que fizerem parte da banca examinadora prelecionarão, após ao exame, um curso de pedagogia prática e outras disciplinas julgadas necessárias, com direito a uma gratificação.** Art. 5º – São estabelecidos, para aprovação, os seguintes graus: Distinção 9,51 a 10; Plenamente 6 a 9,50; Simplesmente 4,51 a 5,99 [...] (São Leopoldo, 1940, p. 7-8, grifo nosso).

O contexto político do momento favorecia que a Administração Municipal se valesse da exigência de concursos para “substituir” professores leigos, cuja trajetória docente como contratados do município alcançava uma longa experiência de trabalho. Além disso, aqueles que permaneciam no cargo por diferentes motivos, ou conveniência da “política da indicação” ou pela dificuldade do provimento das vagas existentes, eram “convidados” a realizarem cursos de formação técnica-pedagógica.

Em relação aos professores de Lomba Grande que prestaram prova e foram aprovados, identificam-se, na Fotografia 12, os seguintes: Olga Barth, assinalada com a seta preta na fotografia, aprovada para Aula na localidade de Quilombo, com média 5,7; e Lidia Haubert, para

Aula situada na região central do bairro, aprovada com média 6,4 (São Leopoldo, 1940).

Fotografia 12 – Professores públicos municipais de São Leopoldo (1938).



Fonte: São Leopoldo (1940, p. XX).

A Fotografia 12 também registra, além do grupo dos professores públicos municipais submetidos a exame de competência em junho de 1938, sentados, da esquerda para direita: Dr. José F. Dutra, assinalado com a seta branca, capitão Mario Fonseca, Dr. Carlos de Souza Morais, Dr. Leopoldo Sefrin e Eça Lacroix, senhorinhas Helga Weidle e Ida Schmidt e Ludgero Silva, que foram os examinadores do concurso. Até o momento, foi possível apenas identificar a professora Olga Barth, sendo a terceira professora, de blusa branca, da direita para esquerda, na segunda fileira de baixo para cima, atrás de Helga Weidle.

É importante ressaltar que a dificuldade de se obter professores para os lugares afastados e de difícil comunicação obrigou a Administração Municipal a aproveitar alguns dos candidatos reprovados, mantendo-os nas Aulas em que lecionavam até que fosse possível sua substituição. Desse modo, em 1939 realizaram-se outros dois concursos públicos para professor municipal. Em 23 de fevereiro foram examinados 13 professores, com 11 foram aprovados. Na relação de professores aprovados, identificou-se o nome de Pedro Alfredo Kunrath, identificado pela seta preta na Fotografia 13, primeiro da direita para a esquerda na segunda fileira. Ele obteve distinção nesse concurso, sendo aprovado com média 9,7. Kunrath era docente na Aula da Comunidade Católica de Lomba Grande.

Fotografia 13 – Grupo de professores examinados (1939)



Fonte: São Leopoldo (1940, p. XX).

Em 19 de junho do mesmo ano, realizaram-se novos exames para preenchimento do quadro do magistério. Para essas provas, foram convocados todos os professores que haviam se submetido ao exame de suficiência verificado em junho de 1938, visto que o programa que tinha o orientado era mínimo. Dos 20 candidatos inscritos, 9 foram reprovados (São Leopoldo, 1940).

O teste de suficiência era o mais comum para os docentes leigos⁹⁸ que eram indicados para o cargo de professor, sendo uma forma de legitimação das indicações que se processava mediante a realização de um teste de português, matemática, conhecimentos cívicos e ciências. Também foi utilizado para atestar a conclusão do Curso Primário para aqueles que não tinham concluído o 5º ano e/ou não conseguiam comprovar a conclusão dessa etapa de ensino.

Como professoras contratadas, Lúcia e Maria Lorena realizaram uma prova de conhecimentos para comprovar a habilitação para a docência. Lúcia (2014) recorda que fez o teste no prédio da antiga prefeitura, em Hamburgo Velho, e que o Dr. Parahim Lustosa foi quem aplicou esse teste com ela: “*Ele era uma pessoa muito boa [...] me ajudou a fazer a prova*”. Ela ainda recorda que, após alguns anos, fez concursos, porém sem obter sucesso. Após dez anos de trabalho como professora contratada, foi efetivada no cargo. Além disso, na década de

⁹⁸ Para Tambara (1998), o problema da seleção de quadros foi uma constante preocupação da Diretoria de Instrução Pública desde o século XIX. Frequentemente, não havia inscritos nos concursos abertos para preencher determinadas aulas, o que acabou por favorecer a prospecção da figura do docente leigo.

1980 a carreira de professor municipal foi ajustada, já que os professores que possuíam contratos de trabalho regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) puderam optar pelo regime estatutário.

Ainda sobre os regimes de trabalho de contratos, a prática consistia em uma indicação e/ou na própria candidatura do profissional a uma aula vaga, como lembra Maria do Carmo (2013): “*as pessoas iam na prefeitura e se ofereciam pra dar aula*”. Como se argumentou no Capítulo 4, o discurso do prefeito municipal Odon Cavalcanti, na década de 1940, elucida essa prática, pois indica que, em prol do combate ao analfabetismo, a prefeitura estaria disposta a contratar interessados em instituir classes de alfabetização.

Maria Lorena (2014) também foi professora contratada; inicialmente como regente e posteriormente como auxiliar da professora Maria do Carmo. Sobre o teste que realizou na cidade, ele relembra:

“*Eu fui em Novo Hamburgo. E tinha a Iracema Grim, será que é viva? [falamos sobre ela]. Era a Iracema Grim e a dona Flávia Schüller. [Aí a Iracema e a Flávia fizeram uma prova com a senhora?]. Ah, isso eu não me lembro, se foram elas ou se foi o Dr. Parahim. E foi lá que eu fiz a prova. Era de fazer contas e dizer alguma coisa de história que eu sabia. Elas ficaram sentadas e eu ia dizendo o que eu sabia. [...] Eu comecei logo naquela semana. No dia já me deram o resultado e disseram que eu podia dar aula. Bah, foi um susto, porque eu não esperava aquilo”* (Maria Lorena, 2014).

Os professores contratados exerciam a função de auxiliares ou, ainda, “alunas-mestras” cumpriam essa função. Além dessas nomenclaturas, os decretos e leis analisados permitiram identificar outras expressões, como professora-mestra, aluna-mestra ou professora contratada, e ainda “professor de 2^a categoria” ou professor de Classe A, B, C, talvez como uma possível substituição às “entrâncias” – formas de classificar as Escolas Isoladas, com relação aos centros urbanizados: “As escolas de 3^a entrâncias, mais centrais [...] as de 2^a entrâncias nos limites urbanos [...] e as de 1^a entrâncias as mais distantes e por isso, consideradas rurais” (Werle, 2005a, p. 63).

Em Novo Hamburgo, na década de 1940, as entrâncias indicavam o grau de formação. As professoras que iniciavam no magistério ingressavam na 1^a entrâncias e, progressivamente, por antiguidade ou merecimento, chegavam à 3^a entrâncias, que indicava salários mais elevados. Da mesma forma, as leis municipais que regiam o regime

funcional apresentavam promoções revertidas em “padrão”, “classe” e “categoria”. Em 1946, observa-se o código 8330;8333 em alíneas e padrões que definiam os vencimentos docentes, como já se mencionou anteriormente (Novo Hamburgo, 1946).

Fischer (2005a), entrevistando professoras da rede estadual de ensino, enfatiza que as regentes de classes primárias, que eram alunas-mestras, percebiam uma remuneração inferior à das professoras contratadas e/ou efetivas⁹⁹. Porém, como já se argumentou em outro estudo (Souza, 2011a), a referência da experiência profissional como “aluna-mestra” favorecia a candidata no momento da seleção de um novo contrato ou do contrato que acabava se efetivando, bem como nos concursos públicos para o magistério.

Nas leis e nos decretos analisados, registra-se que, a partir da década de 1940, o concurso público para o magistério passou a se realizar como uma prática contínua. O Decreto nº 16a/5, de 30 de novembro de 1942, determinou a exoneração coletiva de todos os professores que não tivessem sido submetidos a concurso, pois muitos exerciam a docência sem um Decreto-Lei de nomeação, em regime de contrato de trabalho, sem vínculo formal com a municipalidade. Nesse sentido, também as denominações de cargos *professor de entrância* ou *professor de categoria* são utilizadas para referir-se à estrutura do Departamento de Ensino¹⁰⁰. O orientador de ensino, juntamente com uma comissão examinadora – constituída de um professor, um vereador ou representante da Câmara Municipal e o secretário do governo municipal –, organizava os concursos para o magistério público que se realizavam, muitas vezes, em vários dias, com provas teóricas e práticas.

Em 1940, com incorporação do território a Novo Hamburgo, foram, automaticamente, absorvidos pela Administração Municipal como funcionários públicos. O Quadro 9 indica que desde as primeiras décadas do século XX havia escolas públicas municipais, mas a partir de 1930 o número de docentes contratados e/ou admitidos mediante

⁹⁹ Um pouco menos comum para o espaço rural, a expressão *nomeação interina*, referindo-se a um contrato por tempo determinado e para suprir uma demanda emergencial, também foi identificado. Em contrapartida, a expressão *professora contratada* foi a mais recorrente para os docentes de Lomba Grande, bem como *professora municipal* ou *professora normalista* para o espaço urbano.

¹⁰⁰ No Decreto-Lei nº 37 observa-se que havia 6 professoras padrão “e”, 12 padrão “g” e 18 padrão “j”, um total de 36 professores municipais (Novo Hamburgo, 1945c), porém a estrutura desse departamento foi regulamentada apenas com a Lei Municipal nº 45/53, num total de 47 funcionários, sendo 45 professores (Novo Hamburgo, 1953).

concurso público demonstra a forma como, aos poucos, o governo municipal passa a assumir responsabilidades pelo ensino público primário.

Quadro 9 – Docentes de Lomba Grande (1940 a 1952).

Nome	Localidade/Escola	Ano	Observações – portarias e livro-ponto
Olga Maria Barth (falecida)	Escola Bento Gonçalves	(1919) 1940	Concursada e nomeada em 1919, em São Leopoldo.
Ênio Manoel Scherer (falecido)	Escola Municipal Tiradentes – Morro dos Bois	1940	Contratado pela Portaria nº 10, de 23 de março de 1948.
Maria Hilda Scherer (falecida)		1933-1948	De 10/9/1933 a 31/12/1939 (São Leopoldo); 1940 a 1952 (licença a partir de 1º/05/1953).
Maria Edith Silva Faller (falecida)	Lomba Grande	1933	Em 23/06/1933, nomeada professora efetiva em S. Leopoldo.
Maria Elvira Mohelecke (falecida)	Escola Bento Gonçalves	1938	1º/03/38, concursada em S. Leopoldo.
<i>Maria Gersy Höher Thiesen (entrevista em 2010)</i>	Escolas Reunidas; Escola Humberto de Campos; Escola Expedicionário João Moreira	1940	–
Pedro Alfredo Kunrath (falecido)	** prof. Estadual – Escolas Reunidas	1940-1943 e retorna em 1948	–
Alfridia Enck	** prof. Estadual – Escolas Reunidas	1940	–
Ercilia Lorita Pereira (falecida)	Escola Municipal Rui Barbosa	1945	–
Anelina Kray Conte	Escola Municipal Conde D'Eu – Quilombo	1947	Decreto s.n., de 8 de abril de 1947.
Julieta Cecília da Silva (falecida)	Escola Municipal Expedicionário João Moreira	1947	Decreto s.n., de 31 de março de 1947. E
Doracy Guilhermina Becker (falecida)		1947-1952	Decreto s.n., de 11 de abril de 1947 (promovida da 1ª para a 2ª entrância em 21/05/1949).
Eny Cecilia Becker (falecida)	Escola Municipal Castro Alves – Passo dos Corvos	1949	Portaria nº 49, de 3 de novembro de 1949. Aprovada em concurso público em 1º/04/1951, declarada efetiva em 1º/04/1952. Cargo: Professora Municipal padrão 1, a partir de fevereiro de 1952.
Paulina Lorena Boccassius (falecida)	Escola Municipal José de Anchieta	1949	–
Eley Strack Petry (falecida)	Santa Maria do Butiá	1948	Lomba Grande (escola funcionava na própria residência dela). Decreto s.n., de 15 de março de 1948.

Nome	Localidade/Escola	Ano	Observações – portarias e livro-ponto
Doracy Maria da Silva (falecida)	Escola Municipal Conde D’Eu – Quilombo	1950-1951	Portaria nº 85, de 29 de maio de 1950. Fez concurso em 28/12/1951, sendo reprovada.
Nelcy Pereira Martins (falecida)	Escola Municipal São João do Deserto	1952	Decreto s.n., de 15 de dezembro de 1952, nomeação. Contratada por Portaria n. 66, de 17 de março de 1950, a partir de 13/03/1950.
<i>Hélia Gomes Pereira (Köetz) (entrevista em 2010)</i>	Escola Municipal Humberto de Campos – São Jacó	1952	Contratada em 25/03/1952, Decreto s.n., de 26 de março de 1952, em estágio probatório, 3º Distrito.
<i>Maria do Carmo Mohelecke (entrevista em 2013)</i>	Escola Municipal Bento Gonçalves – Taimbé	1952	Portaria nº 13, de 25 de março de 1952.
Erena Maria Strack (falecida)	Humberto de Campos	1952	Substituta de Maria Gersy H. Thiesen a partir de 11/03/1952, Portaria nº 18, de 16 de abril de 1952 – professora municipal substituta.

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Destaca-se, do conjunto, o número expressivo de professoras. Nesse sentido, Maria Gersy Höher Thiesen e Hélia Gomes Pereria (Köetz) foram entrevistadas para pesquisa de mestrado. De acordo com a professora Maria do Carmo (2013), Nelcy Martins era filha de um professor na localidade do São João do Deserto, Ady Pereira; Maria Elvira Mohelecke era sua tia, pois o esposo dela era irmão da mãe de Maria do Carmo; e sua nora Cíntia é neta da professora Maria Edith Silva Faller, já falecida.

Quanto à forma de ingresso de novos professores, além das observações assinaladas pelas portarias, no livro-ponto de Novo Hamburgo, sabe-se que em 1942, como efeito do Decreto nº 16a/5, de 30 de novembro de 1942, como já foi referido anteriormente, professores foram desvinculados da RMENH.

Em relação aos professores de Lomba Grande, como foi publicado no jornal *O 5 de abril*, em 1942 houve concurso público para vagas do magistério municipal. Uma das provas aconteceu na sala das Aulas Reunidas municipais e estaduais¹⁰¹. A banca examinadora foi constituída pelos professores: Ondina Flores Soares, da Escola Complementar Santa Catarina; Irmão Prudêncio José, do Ginásio São Jacó; Irmão Gelásio, do Ginásio Nossa Senhora do Rosário, de Porto Alegre; José Affonso Höher e Pedro Alfredo Kunrath, das Aulas Reunidas da Lomba Grande; sob a presidência do inspetor escolar municipal Antônio Paim

¹⁰¹ Em decorrência do período do Estado Novo (1937-1945), em 1939, as aulas da região central da Lomba Grande foram reunidas, originando, em 1940, o Grupo Escolar de Lomba Grande.

Soares. Nas provas escritas constaram as seguintes disciplinas: português, matemática, geografia, história do Brasil e civismo (O 5 de abril, 1942a).

Quanto aos professores que tiveram que se submeter ao referido concurso, no jornal *O 5 de abril* de 5 de março de 1943 a Administração Municipal divulgou a portaria nº 26, de 27 de fevereiro de 1943 (O 5 de abril, 1943d). Os professores aprovados e suas respectivas estão apresentados no Quadro 10:

Quadro 10 – Professores nomeados para Lomba Grande (1943).

Professor	Escola
Maria Hilda Scherer	Tiradentes
Maria E. S. Faller	Rui Barbosa
José P. Haubert	José de Anchieta
Maria E. Mohelecke	Bento Gonçalves
Lorena G. Fidelis	Conde D'Eu
Olga Maria Barth	Princesa Isabel
Pedro Alfredo Kunrath	Aulas Reunidas da Lomba Grande

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Maria Hilda Scherer, da escola Tiradentes, como consta no Livro de Registro dos Funcionários, em 1º de fevereiro de 1943, foi nomeada professora municipal, assinando o termo de compromisso na mesma data, considerando que, em 1942, houve uma demissão coletiva de todos os professores, os quais foram submetidos a concurso público. Em 1948, “De acordo com a Portaria n. 29 de 11/09/1948 foram lhe concedidos trinta dias de licença para tratar de pessoa de sua família que foi acometida de grau efermidade”¹⁰². A professora apresentou certidão de tempo de serviço do município de São Leopoldo, na qual constava haver iniciado no magistério em 1º de setembro de 1933. Em relação aos registros do seu nome, às vezes aparece como Hilda, que “requereu e obteve por apostila de 31.1.1951 a alteração de seu nome para Maria Hilda Scherer, tendo apresentado como comprovante sua certidão de casamento” (Novo Hamburgo, 1945a, fl. 51).

Sérgio (2014) acrescenta que, quando seu irmão Énio faleceu, a professora Maria Hilda adoeceu, então “*Ela tirou uma licença de saúde. E eu e minha irmã ficamos dando aula [...]J*”. Eles submeteram-se a uma prova e o melhor seria contratado interinamente para as aulas da Escola Tiradentes, como ele relembra: “*a gente fez um ‘testeziinho’*”

¹⁰² Apontamentos do 1º Livro-Ponto dos Funcionários Municipais de Novo Hamburgo (1927-1945).

lá na prefeitura. [...] E minha irmã foi melhor do que eu. [...] ela se saiu melhor nesse concurso, nessa prova”. No entanto, como havia um número grande de alunos, Vani e Sérgio organizaram um meio para que os dois fossem contemplados com esse benefício. Como ele resume, a irmã recebia, mas como “*eu ajudava pra ganhar um dinheirinho [...] a gente repartia, ela ganhava uma parte e eu ganhava outra*” (Sérgio, 2014).

Sobre a professora Maria do Carmo, consta nos registros do Livro de Registro dos Funcionários (Novo Hamburgo, 1945b) que foi contratada pela Portaria nº 13, de 25 de março de 1952, para a escola Municipal Bento Gonçalves, a partir de 1º de março. O contrato foi renovado em 1953 e 1954, e por Decreto de 20 de dezembro de 1954 foi declarada professora estagiária a partir de 15 de março de 1954. Como referi na pesquisa de mestrado, o estatuto dos funcionários de 1953 previa dois anos de estágio probatório para os candidatos admitidos em concurso e que ingressavam no serviço público. Isso acontece com Maria do Carmo, que em 1954 passa à condição de “professora estagiária”. Sobre o teste que realizou em 1952, ela recorda:

“*Não, não tinha banca. Foi só as perguntas. Tinha só a Lenira e mais duas pessoas. Então, cada uma pegou sua folha e foi fazendo. [...] eu levei bastante tempo. Tinha muitas coisas que eu não tinha estudado. Era português, matemática, história, geografia e ciências. [...] eu estudei bastante em casa. Eu fui a Canoas, na casa de uma prima minha que se formou no Ginásio comigo, morava defronte o colégio. Eu fui lá pegar os livros dela emprestado pra estudar em casa [pausa]” (Maria do Carmo, 2013).*

O relato de Maria do Carmo enfatiza as estratégias e táticas elaboradas por alguns professores que não possuíam um conhecimento sobre didática ou, ainda, sobre as questões que determinavam os programas dos concursos propostos pelos editais de concursos docentes. Estudar e aprender com aqueles que os sujeitos julgavam “mais cultos” foi uma prática, de certo modo, utilizada pelos entrevistados. Esse aspecto adquire um valor ímpar na trajetória profissional desses professores. O modo como rememoram ressaltam a sagacidade de quem pretendia alcançar um objetivo e transformar sua condição social.

Para Tardif e Raymond (2000), o trabalho modifica o trabalhador, e sua identidade modifica também. O modo de fazer instituído a partir das normas dos regulamentos, dos programas e dos livros didáticos ba-

seia-se nas aprendizagens escolares, fia-se em sua própria experiência e retém certos elementos de sua formação profissional. Esse aspecto remete à prática do aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente conhecimentos necessários à realização do trabalho, aspecto que desenvolvo melhor na próxima seção, ampliando as práticas e usos de objetos e utensílios nas Escolas Isoladas.

5.3 Objetos da Cultura Escolar em Lomba Grande

Pensar a cultura material¹⁰³ escolar implica construir problemas de investigação impregnados de escolhas teóricas, pois “salvar el patrimonio que ha estado en la base de nuestra formación y de nuestra identidade [...] implica poner en valor bienes que en otro tiempo fueron subestimados” (Escolano Benito, 2012, p. 12-13). A abordagem da Cultura Escolar material, neste estudo, abrange a preocupação com a organização de possíveis intervenções de ensino diante do mobiliário, do espaço e dos utensílios disponíveis para a Escola Isolada no meio rural. Portanto, neste estudo, a ênfase dada aos objetos escolares é quanto ao modo de apropriação elaborado por alunos e professores no cotidiano escolar, aspecto que será discutido nesta seção.

A posição aqui é examinar tais elementos da cultura material, espaço, mobília e utensílios escolares, tradições de formas de atuar a partir de práticas de escolarização, no sentido de auxiliar nas reflexões sobre a Cultura Escolar. Como prática do cotidiano, pretende-se conhecer e construir uma rotina de escolarização, um ritmo de trabalho, uma forma de organização escolar. Nesse sentido, esta seção estrutura-se em dois pontos principais para compreender as relações estabelecidas pelos professores de Escolas Isoladas diante dos objetos da cultura material dessas instituições. O primeiro ponto refere-se aos objetos disponibilizados pela Secretaria Estadual e Municipal da Educação que constituíam aspectos das escolas isoladas, e o segundo refere-se aos artefatos utilizados para ensinar e aprender. Ao reconstruir as práticas das

¹⁰³ Alves (2010) realiza uma recuperação histórica da emergência desse conceito. A referida autora apoia-se em Vidal e indica o modo como os pesquisadores europeus se apropriaram e constituíram o campo conceitual da cultura material. Destaca a circularidade, nos anos 1990, de textos de Jean Hébrard, André Chervel, Dominique Juliá e Claude Forquin, entre outros, e a presença marcante da reflexão historiográfica de Roger Chartier como decisivos na adoção do conceito pelos historiadores brasileiros. Ainda sobre isso, outra referência é feita por Viñao Frago (2008), que indica Dominique Juliá, em 1975, como um dos primeiros historiadores a utilizar essa expressão, a partir de três grandes eixos de análise: o primeiro considera a cultura algo interno de cada instituição, que não pode ser estudada sem as relações conflituosas ou pacíficas que são próprias de cada período histórico; o segundo se refere à difusão social das formas escolares de transmissão de saberes e práticas; e o terceiro se refere à cultura como plural.

aulas valendo-se dos objetos e utensílios disponíveis, evidenciam-se os modos, as formas e os usos inventados pelos alunos e professores para aprender a ler, escrever e contar.

A prática associa-se ao modo como os professores e os alunos apropriaram-se dos conhecimentos nessa modalidade organizativa de escola primária. O modo rememorado e reconstruído desse fazer é que evidenciou o que configurei como *lascas* de Culturas Escolares. Escolano Benito (1999, p. 25) reitera que a Cultura Escolar se processa por diferentes vias, em que os professores “irán contruyendo en el ejercicio de su trabajo uma cultura professional com procedimientos empíricos y reglas que responden a uma lógica y uma moral distintas”.

Em relação aos artefatos – objetos e utensílios –, são entendidos como os meios criados pelos sujeitos, de modo geral, para promover situações de aprendizagens; portanto, incluem diferentes práticas e materiais que foram localizados nas Escolas Isoladas. Alguns vestígios dessa modalidade escolar permaneceram, mesmo diante das transformações tecnológicas, e/ou passaram por processos de transposição didática, sendo interessante refletir sobre o modo de sobrevida e a capacidade de reelaboração que os sujeitos imprimiram na conservação de certos hábitos e tradições.

As tradições se solidificam diante das práticas de natureza ritual ou simbólica, que se identificam pela escolha e constituição de certos valores e normas, de repetição, e comportamentos remetendo a um conhecimento que permanece em um processo continuo.

Para compreender a Cultura Escolar, foi necessário reconhecer o modo como os sujeitos escolares se apropriaram das tradições e da cultura que representam seu grupo de pertença, bem como a maneira como o espaço e o tempo influenciaram os processos de elaboração dessas Culturas Escolares. É por meio da construção do conceito de *lascas* de Cultura Escolar que foi possível perceber as permanências e as transformações desses artefatos, o modo como se acomodaram nesse espaço e/ou produziram alterações de comportamentos no curso do tempo. Essa prática promoveu articulação de uma rede de atendimento que a instituição escolar produziu no âmbito das relações sociais. Porém, o material distribuído nem sempre era suficiente, cabendo aos professores/alunos construírem modos de ensinar/aprender.

Em São Leopoldo, havia dificuldade em conseguir transporte para levar os “caixões”, forma como eram chamadas as caixas de materiais que eram encaminhadas às escolas. Em correspondência trocada entre o presidente da Câmara Municipal de Vereadores e o juiz de paz da Freguesia da Piedade – Hamburgo Velho, em 30 de abril de 1882, assim refere-se: “que não me tem sido possível achar carreteiro, que quiserão conduzir os utencilios das Aulas Publicas de Sapiranga e Campo Bom [...] pela quantia dada de mil reis [...] e sim por vinte mil reis” (São Leopoldo, 1882a). A vida material das escolas também dependia do sistema comercial que se articulou no século XIX para atender as necessidades educacionais: transporte, indústria moveleira, mineral, etc.

Nos caixões ou caixotes, diferentes remessas de materiais eram encaminhadas. No início do século XX, a remessa passou a ser feita pelos fornecedores¹⁰⁴, especialmente Rodolfo José Machado¹⁰⁵. Os caixotes carregavam materiais pedagógicos¹⁰⁶, como ardósias, livros diversos, como os de aritmética, história e geografia, *Seletas*, cartilhas João de Deus, canetas, tinteiros, réguas, tábuas metódicas, resmas de papel, giz para quadro negro, canetas de madeira, mata-borrão, caixas de penas¹⁰⁷, cadernos, manuscritos, mapas, livros de matrículas e frequência, réguas métricas, tabuletas com as armas da República. Os distribuidores, no início do século XX, eram Selbach & Meyer¹⁰⁸, L.P.

¹⁰⁴ Consta no relatório de 8 de abril de 1881, de inspeção do juiz de paz do 2º Distrito de São Leopoldo, Nossa Senhora da Piedade – Hamburger Berg. Sr. Antonio Terra Bastos, que “A quantia dada aos carreteiros para conduzir os utensilios para as aulas era de mil reis” (São Leopoldo, 1881a). No ofício nº 141, de 24 de janeiro de 1882, identifica-se um dos fornecedores das Aulas Públicas de São Leopoldo, senhor Rodolfo José Machado (São Leopoldo, 1882b), assim como no ofício nº 2.300, de 31 de agosto de 1891, da Diretoria Geral da Instrução Pública, indicando que o mesmo fornecedor remeteria 15 caixotes ao município de Triunfo (Porto Alegre, 1891).

¹⁰⁵ A Livraria de Rodolfo José Machado, estabelecimento fundado em 1854, apresentava-se como um dos principais fornecedores do Estado. Editou diversas obras de caráter didático, como, por exemplo: *Primeira e Segunda Aritmética de Souza Lobo*, que, em 1888, já alcançava 13 edições, e *Seleta em Prosa e Verso*, de Alfredo Clemente Pinto, que atingiu uma enorme marca de 55 edições, entre outras obras de renome regional (Tambara; Arriada, 2011).

¹⁰⁶ Conforme consta em ofícios consultados no AHRS, por exemplo: SELBACH & CIA entregam à 3ª Aula no município de Porto Alegre material escolar, regida por D. Maria Innocencia de Couto e Silva (Rio Grande do Sul, 1900).

¹⁰⁷ Maria do Carmo (2013) recorda ter utilizado pena para escrita, o que não se configura como uma experiência vivenciada por todos os entrevistados. Além disso, as listas de materiais acessadas no AHRS e AMHVSQ que indicam os materiais encaminhados para a sede do município, necessariamente, não correspondem ao material que chegava efetivamente até o interior das Escolas Isoladas rurais.

¹⁰⁸ A Livraria Selbach & Cia., fundada em 1908, sucessora de Selbach & Mayer, contava com livraria, papelaria, encadernação e pautação. A partir de 1917, passou a ser denominada J.R. da Fonseca & Cia. Entre as principais obras publicadas, estão: *Seleta em Prosa e Verso e Primeiras Noções de Gramática*, de Alfredo Clemente Pinto; *História do Rio Grande do Sul*, de João Maia; *Gramática da Língua Inglesa*, de Frederico Fitzgerald. Outro grande sucesso foi *Segundo Livro de Leitura pelo Método “João de Deus”*. Editou muitas obras em língua alemã (Tambara; Arriada, 2011).

Barcellos & Cia¹⁰⁹ e Souza e Barros, que se responsabilizavam pela distribuição dos livros¹¹⁰. Para os objetos – por exemplo, classes, bancos, estrados, cadeiras com braço, cavaletes, armários e pedras para aula –, identificou-se o fornecedor J. R. da Fonseca & Cia¹¹¹. Havia também a candidatura para o fornecimento de materiais – uma dessas propostas foi localizada no AMHVSL, datando o final do século XIX¹¹².

Em relação a alguns materiais e objetos, Inácio (2006) argumenta que o mais comum, em listas de materiais, inventários e solicitações que eram enviados pelos professores públicos no século XIX, era o uso do papel, das penas¹¹³ e do tinteiro.

Para Gaspar Silva, Mendes de Jesus e Kinchescki (2010), o cenário que caracteriza esse período, a primeira metade do século XX, em Lomba Grande, entre as décadas de 1940 e 1950, remete às iniciativas que tentavam equiparar pedagógica e materialmente as instituições escolares brasileiras às da Europa e dos Estados Unidos da América. Agregando materiais pedagógicos e objetos, relógios de parede, carteiras que seguiam os modelos adotados em escolas estrangeiras, armários, quadros, traslados, silabários, tabuletas, globos e mapas compreendem o conjunto de novidades pedagógicas que contribuiriam para a edificação do projeto de escolarização posto em movimento. Com o passar do tempo, esses objetos e utensílios foram implementados nas Escolas Isoladas rurais aqui estudadas.

Os relatos dos sujeitos entrevistados ressaltam que os objetos e materiais utilizados pelas Escolas Isoladas rurais eram restritos ao essencial, e a distribuição para os alunos “pobres” nem sempre acontecia. Identifica-se que houve situações em que alguns alunos que frequentavam as escolas públicas permaneciam ociosos, sem ardósias para trabalharem.

¹⁰⁹ Para detalhes sobre as livrarias, ver, por exemplo, o trabalho de Tambara e Arriada (2011).

¹¹⁰ Conforme minuta da Diretoria de Instrução Pública de Porto Alegre de 13 de janeiro de 1908 (Rio Grande do Sul, 1908).

¹¹¹ Em ofício à Colônia Piedade de 2 de abril de 1891, da professora Adelina da Fontoura Bacellar (São Leopoldo, 1891).

¹¹² Em ofício encaminhado à Câmara Municipal de São Leopoldo em 16 de julho de 1884, candidata-se ao fornecimento de objetos o senhor Carlos Crussius: “Proposta. O abaixo assinado propõem a fornecer a Camara Municipal desta cidade, para as aulas publicas os objectos abaixo relacionados e pelos preços mencionados a saber: Por um armário 14\$000; Por uma meza 10\$000; Por um extrado 6\$000; [...] Por um banco 2\$000; Por uma dita para talha 2\$500; Por uma pedra para calcular com calhinho 75000; Por uma talha para água 55000; Por uma caneca de folha \$360” (Crussius, 1884).

¹¹³ A cultura de utilização da pena de ave, do papel e da tinta para escrita escolar é anterior ao século XIX, usada inicialmente pelos clérigos. O corte da pena de ave era feito pelo professor, com auxílio de um canivete específico, pois “requeria um corte preciso na ponta, feito em sentido diagonal. Depois precisava mergulhá-la na tinta dosando-se a quantidade para em seguida iniciar a escrita” (Inácio, 2006, p. 139).

Quanto aos objetos e materiais solicitados pelas escolas municipais de Novo Hamburgo entre 1940 e 1952, os registros sobre compra e aquisição de materiais referentes a esse período são escassos. Há indicação das rubricas em decretos e leis, porém não existe uma especificidade que discrimine o gasto com materiais permanentes e/ou com consumo¹¹⁴. É possível estabelecer uma comparação com o quadro da instrução pública municipal de São Leopoldo, de 1939, quando Lomba Grande ainda pertencia ao município de São Leopoldo, que foi acessado no acervo do AMHVSL¹¹⁵, como expressa o Quadro 11:

Quadro 11 – Materiais para as escolas municipais (1939).

Ardósias	Borrachas	Mapa do Brasil
Giz	Borrões	Mapa do Mundo
Lápis preto	Goma arábica	Mapa do Estado
Lápis de cor	Percevejos	Quadro do Presidente da República
Tinta de escrever	Cartolinhas	Quadro Fauna Brasileira
Penas de aço	Tábuas e serrinhas	Contador mecânico
Penas de ardósias	Mercúrio e algodão	Globo geográfico
Régulas	Bandeira do Brasil	Campaignha
Cadeiras	Talha e caneca	Livro de matrícula
Livro de chamada	Livro de atas	Classes
Tabelas metódicas	História do Brasil	Geografias
Primeiras Noções FTD	Geometria	Caderno de linhas simples
Seleta	Caderno xadrez	Caderno desenho
Caderno caligrafia	1º livro	2º livro
1ª. Aritmética	2ª Aritmética	Cadernos de linhas duplas
1ª. Gramática	2ª Gramática	Copos
Quadros negro	Toalhas	Armários

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Se, por um lado, o mapa das escolas públicas em 1939 relaciona um número expressivo de objetos e materiais, a distribuição e o uso implicaram também a construção de uma forma de apropriação. Nesse sentido, entende-se que as estratégias e táticas utilizadas pelos professores de Escolas Isoladas estavam condicionadas à dimensão do espaço, como argumenta Vinão Frago (2001), acomodando e realizando adapta-

¹¹⁴ Nesse sentido, em duas ocasiões tentou-se consultar o arquivo passivo da Diretoria de Compras da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo. Por conta da falta de estrutura e condições físicas de conservação e armazenamento dos documentos referentes a esses processos de aquisição de bens e materiais, não foi possível continuar a pesquisa. Além disso, os registros específicos das escolas são posteriores ao período delimitado para este estudo.

¹¹⁵ Quadro Instrução Pública Municipal, 1939. Fundo: Educação, colégios. Grupo: assuntos escolares. Caixa 2. AMHVSL (São Leopoldo, 1939b). Consta que esse documento foi doado em 23 de outubro de 1976, por Carlos de Souza Moraes. O autor da doação era advogado, foi vereador e prefeito de São Leopoldo; recentemente seu acervo particular foi doado para o AMHVSL.

ções do que estabeleciam as ordens e determinações dos regulamentos do magistério público.

É pelo uso prático do fazer que agregaram um estilo e promoveram experiências culturais a partir das trocas sociais e das invenções e técnicas construídas por cada sujeito. Além disso, o uso prático dos objetos e dos utensílios da Cultura Escolar implica o exercício de determinadas normas; ao mesmo tempo em que ela é exercida, é também burlada.

Em Lomba Grande, no ano de 1939, nove Escolas Isoladas funcionavam no espaço domiciliar, o que exigia adaptar o espaço privado da residência do professor aos símbolos e signos que identificavam a escola como espaço público. Como se identifica no relato de Lucilda, um dos requisitos para que o prédio alocado abrigasse uma escola era apresentar um “salão grande”, sala única, retangular, sem separação, espaçosa. Porém o espaço físico ocupado pela Escola Isolada nem sempre atendia esse requisito, pois em alguns casos funcionaram em salas acanhadas, sem iluminação e com condições precárias de higiene.

Sobre a escola Tiradentes, Clari (2014) lembra que o primeiro prédio era “*uma casa de madeira. Era uma sala grande [...]. De um lado tinha um carreiro de classe das gurias, e do outro lado tinha um carreiro de classes que era dos guris*”. Clari, de modo singular, rememora que havia uma divisão imaginária da sala, repartindo alunos e alunas organizados pela separação de gênero¹¹⁶. Schimmelpfeng (2005) enfatiza que as escolas eram mistas apenas estatisticamente, pois aceitavam alunos de ambos os sexos – é possível identificar alunos e alunas nas fotografias apresentadas no início deste capítulo –, porém, para a divisão interna e externa, impedia-se que meninos e meninas sentassem juntos na sala de aula.

Quanto à mobília, Cardoso e Jacomeli (2010) lembram que nas Escolas Isoladas o mobiliário era bastante reduzido, apresentando, em alguns casos, bancos sem encosto – largos e rudimentares – e mesas feitas de tábuas simples, fixadas com pregos grossos. Esse aspecto é lembrado por alguns alunos da Bento Gonçalves, ocasião em que utilizavam os próprios bancos da capela Santa Teresinha, na localidade do Taimbé, como enfatiza José (2014):

“*Era tudo banco. Era banco cumprido, os mesmos da Igreja. Sentava tudo assim [mostra com as mãos], um do lado do outro, uma carreira.*

¹¹⁶ Não realizei essa discussão na tese, no entanto, sobre esse assunto, cito o trabalho de Louro (2007).

E era aquele carrero, um aluno atrás do outro. Um banco cheio lá e outro cheio aqui. Mesmo que fosse numa missa. [...] Tinha quadro e a gente usava caderno. A professora passava no quadro a matéria com giz e depois a gente preenchia com lápis no caderno”.

Bencostta (2013) argumenta que esse banco simples e rústico permitia a mobilidade de vários alunos, mas, com o advento dos Grupos Escolares, aos poucos foram sendo substituídos por bancos modernos com acabamento refinado. A Diretoria da Instrução Pública do Rio Grande do Sul sugeria a aquisição deste e outros objetos e utensílios da Europa e/ou dos Estados Unidos. Quanto a esses tipos de bancos, podiam abrigar quatro a oito alunos, permitiam-lhes mobilidade durante as atividades escolares e representavam uma anatomia mobiliária que se associava ao baixo custo de fabricação indiferente às questões de higiene e bem-estar das crianças, por exemplo.

Como lembraram Sérgio, Tomaz e Lucilda, da escola Tiradentes, havia mais de um modelo de “banco escolar”. Além disso, Maria Lorena, referindo-se à escola Bento Gonçalves, sintetiza: “*tinha as classes [mostra com as mãos] para dois alunos. E tinha mesinha em cima, e embaixo um sarrafo para colocar os pés, aí atrás um banco*”. Sobre os modernos tipos de bancos e carteiras escolares, americano e/ou europeu, estes adquiriram popularidade através das feiras e exposições¹¹⁷ que começam a se proliferar no Hemisfério Norte a partir do final do século XIX, bem como a circulação de revistas e catálogos especializados¹¹⁸ para tal fim, como afirma Souza (2007).

Quanto aos objetos utilizados nas salas dos prédios em que funcionaram as Escolas Isoladas Bento Gonçalves e Tiradentes, ressalta-se o uso de classes, cadeiras, bancos, mesas inteiras e quadro negro. Barra (2013) argumenta que o quadro negro¹¹⁹ é uma invenção dos irmãos *lassaleanos* que teria surgido entre o final do século XVIII e início do século XIX como um instrumento de ensino coletivo, que aparece vinculado à simultaneidade do ensino de ler e escrever. Além disso, “marca

¹¹⁷ Souza (2013) indica a Exposição de Paris de 1855 como uma das primeiras a apresentar materiais para o Ensino Elementar. Nesse sentido, sucederam-se outras formas de feiras e exposições, sendo comum aferir premiações para os melhores e modernos recursos para disseminar a educação popular. Sobre esse assunto, a autora referencia as pesquisas de Moysés Kulmann Junior.

¹¹⁸ Bencostta (2013) argumenta que uma prática que se tornou comum no Ocidente Europeu foi a o aspecto de os “arquitetos das escolas modernas” serem também os mentores dos projetos de objetos que caracterizaram o mobiliário interno dos edifícios que projetavam.

¹¹⁹ Para Barra (2013), a utilização do quadro negro nas cadeiras brasileiras aparece no final da década de 1830, nas escolas que tinham prescrições de emprego do método de ensino mútuo. A referida autora, apoiada em Hébrard, argumenta que esse instrumento, feito de um pedaço de calcário pintado, ainda é utilizado por um expressivo número de instituições escolares.

o método de ensino de transmissão simultânea e divide espaço, tempo e exercícios com a ardósia de uso individual” (Barra, 2013, p. 126).

A implantação do quadro negro estava associada à representação social da popularização do ensino para crianças pobres. Barra (2013) acrescenta que esse objeto não suplantou o uso da lousa individual, pois ambos seriam recomendados nas práticas de leitura e escrita. Contudo, a presença do quadro negro na sala de aula dimensiona a forma como o espaço é ocupado por professores e alunos. Pendurado na parede ou suspenso por um cavalete, a posição horizontal conduziu e educou corporalmente uma forma de aprendizagem coletiva.

No seu tempo de aluna na escola Bento Gonçalves, Maria Lorena (2014) refere que Maria Elvira Mohelecke “*usava quadro negro, essa professora Mariquinha. Na verdade o nome dela é Maria Elvira Mohelecke*”. Em relação à escola Tiradentes, Sérgio (2014) também rememorou que sua mãe, professora Maria Hilda, “*ganhou da prefeitura as classes. E tinha quadro negro. Na época dela, era só um quadro negro*”.

Clari (2014) recorda que “às vezes as classes estavam cheias e uns tinham que sentar na mesa da professora. Naquela época tinha muitos alunos. [...] Era bem mais do que trinta. [...] *tinha que sentar numa mesa que tinha na sala*”. O método de ensino que predominou na Escola Isolada correspondia a uma junção de diferentes influências que agregaram as práticas dos professores como elementos que foram incluídos à cultura profissional.

Para Rosa Fátima de Souza (2013), os objetos mais comuns, como quadro, giz¹²⁰, carteira escolar, cadernos, lápis, mapas e cartazes, consagraram-se nas Escolas Isoladas, atrelados ao uso de cartilhas e livros escolares sob a influência da pedagogia moderna. No meio rural, as inovações pedagógicas experimentadas nesse tipo de organização escolar foi se renovando a partir da velha forma do “método do ramerrão”, para modernização dos processos de ensino-aprendizagem, morosamente, valendo-se do modo de utilizar os artefatos escolares como os mapas e cartazes para iniciar uma discussão sobre um conteúdo, a utilização frequente do caderno e a aquisição de carteira escolar que pudesse acomodar o número de alunos.

¹²⁰ Barra (2013) indica que o primeiro lápis foi o próprio giz, e o canivete utilizado para apontar ou aparar a pena o primeiro apontador. O giz de uso escolar é empréstimo do giz usado pelos artistas da Renascença. Atualmente, é um preparo que requer aquecimento de cal e mistura com argila.

Quanto ao uso prático desses objetos e utensílios, Clari (2014) enfatiza que os processos de mecanização e repetição de tarefas envolviam o cotidiano das aulas, pois a professora Maria Hilda “escrevia com giz. *Terminou, passou um pano. Limpou e passava outra coisa. [...] Um era para os mais grandes e outro era pros mais pequenos. Naquela época tinha os verbos, contas. Que nem agora não existe mais, as contas de multiplicar*”.

O mobiliário utilizado elucida o desenvolvimento de hábitos que sugerem o desenvolvimento de uma racionalidade, de uma regularidade de atividades. Tudo deveria ser reaproveitado, a folha de papel e a tinta eram aproveitadas em todas as dimensões possíveis. O grafite do lápis de escrever era adaptado quando estava muito pequeno, e na falta de classes para sentar utilizava-se a mobília da casa onde funcionavam essas escolas.

A divisão de atividades e o acompanhamento do professor, a partir das etapas de conclusão, indicam como os objetos também estavam dispostos em função da pretensão de impor uma ordem, uma disciplina e um controle sobre os alunos. Para ensinar um grande número de alunos ao mesmo tempo, as “lições” eram semelhantes para determinados grupos, quase sempre dois: um da 1^a até a 3^a série; e o outro da 4^a e da 5^a séries.

Nas primeiras fileiras estavam os alunos menores, e nas últimas os mais adiantados nos conteúdos ensinados. Ou seja, na visão dos professores os alunos que correspondiam às duas primeiras séries ainda não estavam habituados à rotina imposta pela escola, enquanto os alunos das séries mais avançadas poderiam contribuir demonstrando, pelo exemplo, respeito ao professor e atenção durante as explicações, ou mesmo sendo monitores do ensino correto do traçado das letras. Além disso, os castigos¹²¹, a sineta e os prêmios também eram utilizados como forma de instruir um grande número de alunos em pouco tempo. Os sujeitos entrevistados rememoraram algumas dessas práticas. Maria do Carmo indica que a professora Aracy valia-se da “vara de marmelo”, enquanto Tomaz recorda o poder da “réguia” que era utilizada pela professora Maria Hilda.

Como estratégia e tática para burlar as normas e determinações do modo como os objetos deveriam ser utilizados, Lucilda (2014) reme-

¹²¹ Sobre os castigos utilizados pelos professores em regiões de colonização étnica, dentre os trabalhos existentes cito, por exemplo, Grazziotin e Almeida (2013).

mora um modo de utilização da talha e da caneca de água que existia na sala de aula:

“Eu estudei com a Vani. Era eu, a Vani e a Odilia. Esses dias eu ainda disse [risos]. Como é que criança tem ideias bobas na cabeça. Aí tinha talha com água. Ainda esses dias me lembrei. E contei pra ele [se referindo ao marido]. Então, a Vani inventou aquela de pegar a talha. Então, nós pegava a canequinha, tomava a água e pegava o resto e enfiava ali dentro daquela tampa da talha. E ia acumulando. [...] depois a Vani pegava aquilo ali e botava ali dentro, pros outros tomar o nosso resto! [Risos] Que cabeça! Esses dias eu lembrei e disse pra ele. A criança não pensa. E foi a filha da professora que foi a autora. [...] Como criança não pensa, é um pouco inocente” (Lucilda, 2014).

Certeau (2011b) afirma que os princípios de normatização que envolviam as práticas fisiológicas do corpo também enfatizavam um comportamento regulador. Tomaz (2014) assim resume: “*Tinha talha pra tomar água. Tinha uma caneca, não podia tirar além do que o cara ia tomar. Não podia sobrar na caneca. Tinha que tirar só o que o cara ia tomar*”. Além disso, observa-se que o modo de consumir imprimia orientações higiênicas sobre a conservação de água potável para consumo dos alunos.

Em relação aos aspectos materiais, segundo ponto desta seção, destacam-se no Quadro 12 os itens solicitados pelas professoras que trabalhavam nas escolas Bento Gonçalves e Tiradentes, em 1939.

Quadro 12 – Relação de materiais solicitados (1939).

Bento Gonçalves	Tiradentes
Ardósias	Ardósias
Penas de aço	Penas de aço
Lápis preto	Lápis preto
Cadernos xadrez	Caderno xadrez
1 mapa do município	1 mapa do município
Caderno caligrafia	1 mapa do Brasil
Livro de atas	1 mapa do estado
1 livro de chamada	1 livro de chamada
1 livro de matrícula	1 livro de matrícula
1 Réguia	Caderno de linha dupla
Lápis de cor	Caderno de linha simples
Giz	6 1ºs. livros
Tintas de escrever	6 copos
Canetas	–

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

No Quadro 12, constata-se que tanto na Escola Bento Gonçalves quanto na Tiradentes alguns artefatos – por exemplo, ardósias, penas de aço, lápis preto e caderno xadrez – eram solicitados pelas professoras e devem ter sido utilizados pelos alunos, o que contribui para conhecer aqueles objetos que foram de uso comum nas Escolas Isoladas em Lomba Grande.

A ardósia era utilizada pelos alunos menores, assim como os “areeiros”, como constataram Schimmelpfeng (2005) e Barra (2013). O uso do lápis e de folhas com linhas e/ou cadernos era feito pelos alunos das classes finais. Em Lomba Grande, a pedra, lousa ou ardósia recebeu outras formas de uso, como argumenta Chartier (2002), pois foi associada a um caderno de recados e um brinquedo por alguns sujeitos. Como caderno de recados, era utilizada para encaminhar recados, bilhetes aos pais ou “tema de casa”. Como “brinquedo”, aprendia-se o traçado de algumas letras antes mesmo de ingressar na escola, às vezes ensinado por avós, pais e/ou irmãos mais velhos. Essa prática está relacionada à importância que as famílias germânicas atribuíam à escolarização.

Clari (2013) salienta que algumas crianças ganhavam a lousa/pedra: “*era presente que o Papai Noel trouxe pras crianças. Aí nós aprendia a escrever antes de ir na escola. [pausa] Fazer um A... fazer um B... e o pai e a mãe ensinava, mais a mãe [silêncio]*”. Nesse sentido, é possível entender que algumas crianças, no ambiente familiar, apresentavam uma relação inicial com o mundo da leitura e da escrita. Além de Clari, a pedra foi utilizada por Maria Lorena, por Lúcia e por Maria do Carmo, que indicam como se escrevia em cada um dos lados, com a pena de ardósia, como o que está transcrito:

“*Era com aquela pedra. Aquela coisinha pequena. A pedra mesma. Uma coisinha preta, comprida assim [mostra o tamanho com as mãos]. E ela passava no quadro e ali nós escrevíamos. E escrevia com uma pena, assim, uma coisinha cumprida preta. [...]. E depois, quando estava cheio, a gente pegava um paninho, limpava e já escrevia de novo ali”* (Maria do Carmo, 2013).

De acordo com Maria do Carmo (2013) esse utensílio era muito caro, e geralmente os pais é que adquiriam para os filhos. Escrevia, realizava as atividades, mostrava para a professora. E após a correção da mestra é que se apagava com um paninho, semelhante a uma flanela, quando havia, pois alguns alunos usavam o punho da roupa e/ou outros tecidos, reitera Maria do Carmo. Souza (2007) argumenta que a pedra,

em regiões de colonização étnica alemã, recebeu outras denominações – por exemplo, *Tafel*, prancha, quadro de ardósia, etc.

A pedra ou lousa é bem definida por quase todos os entrevistados, indicando a forma do contorno, feito de madeira que protegia a frágil pedra mineral, bem como o tipo de material que usavam para ensaiar as primeiras letras, as ditas penas. Sobre isso, João (2013) lembra que a caneta de escrever também era um mineral: “*a gente chegou a usar a pedra e tinha até uma moldura de madeira. Mas eu sei que escrevi com um lápis preto assim [mostra com a mão]. Acho que era um mineral, não era grafite*”. Maria do Carmo (2013) refere-se à pena de ardósia, nome que se dava para esse grafite da lousa: “*E tinha uma pedra fininha assim, que se chamava de pena. E aí com ela a gente escrevia ali*”. Esses detalhes são ampliados pelo depoimento de Sérgio (2014):

“*Eu usei pouco a pedra, mais era caderno. A pedra era um quadro, tipo um quadro negro, um pouco retangular, eu escrevia ali as respostas. E tinha uma canetinha especial. Era uma caneta especial que ela escrevia na pedra, tipo como se passasse um giz no quadro negro. Mas com facilidade quebrava. Aí tu escrevia ali e respondia do outro lado. E apagava ali e a professora botava outra matéria, ou seguia, porque o espaço era pouco. Apagava com um paninho assim [mostra em gesto com as mãos]*”.

Sérgio recorda que nem sempre os alunos copiavam do quadro negro as atividades; em alguns casos, a professora passava a atividade na pedra de ardósia em um lado e o aluno realizada a atividade no outro. Sobre o tipo de lápis ou caneta utilizada para escrever nessa pedra, Souza (2007) acrescenta que foi chamado de grafite, pena, ponteiro, lápis ou caneta de ardósia. Nem sempre se ganhava da prefeitura essa pedra; geralmente ela era adquirida pelos colonos com muito sacrifício. Outra forma de uso, como lembra Tomaz (2014), era como “rascunho”: “*usava em casa, quando tinha que fazer uma conta, pra não passar para o caderno, quando tava errada, apagava e tinha uma e outra coisa pra escrever. E fazia em casa. O pai tinha comprado. Lá no colégio, eram aqueles quadro grande onde escrevia. Ainda deve ter, devem estar por lá ainda aqueles quadros*”.

Para apagar usava-se também a esponja¹²², aspecto que se evidencia na lista de solicitação de materiais (1939) e demais documentos

¹²² Para Barra (2013), a esponja era usada para absorver o pó do giz com o qual se escrevia sobre a ardósia ou o quadro negro. No século XIX, na Europa, os ingleses utilizavam o *slate eraser* ou apagador

acessados, como já argumentei no Capítulo 2. Contudo, Tomaz afirma que a esponja também era utilizada para “a pedra grande”, ou seja, para apagar as lições que a professora passava no quadro negro! Mesmo que tenha existido um uso paralelo da ardósia e dos cadernos, com o passar do tempo a lousa de ardósia foi substituída pelas folhas pautadas e/ou cadernos de linhas, como recorda Maria Lorena (2014): “*Os primeiros tempos eram pedra e depois passou ao caderno. [...] A pedra era assim, um quadrado, e ao redor era madeira. [...] escrevia com um gisinho, e então quando acabava a professora olhava e a gente apagava*”.

Para a professora Maria do Carmo (2013), a ardósia foi utilizada apenas no seu tempo de aluna. Quando iniciou sua trajetória de professora, já usava cadernos. Além disso, ela recorda outros tipos de materiais que estavam presentes na Escola Isolada:

“*[...] já não tinha mais aquela pedra. [...] Tinha borracha, lápis, lápis de cor, usava, às vezes, para pintar os mapas. [...] Usava caneta pra fazer... porque eu exigia muita ordem no caderno. Usava pra fazer um sublinhado, usava pra fazer uma margem, ou pra sublinhar tal palavra, e eles tinham que fazer*” (Maria do Carmo, 2013).

A caneta de tinta parece não ter sido muito usada pelos alunos, mesmo que a professora Maria do Carmo tenha rememorado que exigia dos alunos que as palavras mais importantes dos conteúdos ensinados fossem sublinhadas. Uma forma que ela utilizava para favorecer a memorização do que havia ensinado, talvez, como estratégia de preparação para os exames.

Entre os artefatos mencionados pelos alunos e que ainda não foram discutidos, citam-se: mapas, borrachas, régulas, apontador, bandeira e estojo. Nesse sentido, Helenita (2014) recorda: “*Era caderno, já! E na sala tinha uns mapas, um quadro negro grande em que a professora escrevia e passava as coisas*”. E, como enfatiza Clari (2014), a professora usava o mapa para mostrar os lugares, ou quando era necessário decorar as capitais. Além disso, o modo como o mapa foi utilizado remete ao ensino intuitivo, bem como demarca a influência cívica e nacionalista. “*Tinha mapa e bandeira. [...] Ela falava e mostrava sobre aquilo. [...] Tinha um mapa grande. Mas as outras coisas ela passa assim, no caderno, pra gente aprender*” (Clari, 2014).

de ardósia, espécie de tampão esponjoso apoiado em metal para limpar e apagar os registros escritos das lousas.

Quanto ao uso do caderno, Clari (2013) lembra que havia prática de desenho, mas, quando faziam, era com grafite, não costumavam colorir, pois poucos alunos tinham lápis de cor. A economia no uso dos materiais era algo que demarcava as aprendizagens e formas de uso dos materiais, como ela recorda:

“*Caderno e livro [...]. Ganhava na escola e se não ganhava os pais tinham de comprar. Mas alguns ganhavam os que vinham da prefeitura. [...] Aí tinha a borrachinha. Era assim, uma tirinha estreitinha [tosse], meio quadradinha assim. [...] Não, aquilo tinha que durar um mês ou dois. E não podia deixar se terminar, ela ficava pequenininha assim [mostra com os dedos] sem desperdício. Usava régua e lápis e escrevia no caderno”* (Clari, 2013).

Como se constata, houve uso concomitante de materiais, pois se utilizou de lousas ao mesmo tempo em que se usaram cadernos, de penas ao mesmo tempo em que se usou lápis¹²³ de grafite, mata-borrão, tinteiro, canetas Parker e canetas tinteiros. Além disso, havia borracha, como lembra José (2014): “*Primeiro tinha uma quadradinha, que a gente usava do lado do caderno, e depois tinha uma que parecia um chapeuzinho, que a gente botava na ponta do lápis. E tinha que cuidar pra não gastar*”.

A indústria de materiais escolares que se desenvolve no Brasil a partir do final do século XIX e se disseminou no início do século XX não fabricava apenas lápis, grafites e ardósias, pois passou a produzir e/ou comercializar outros, como estojos, borrachas, goma arábica, caneta tinteiro, etc. A partir da década de 1930, os materiais receberam novo *design* e passaram a se diferenciar também pelo *status social* dos consumidores.

Ainda os lápis de grafite, Tomaz (2014) recorda que “*terminavam meio ligeiro e o cara quebrava muito a ponta. Tinha um breiro preto, aquilo é tipo um capim elefante, ele é oco, muito bonito. Aí enfiava*

¹²³ O lápis moderno apareceu no século XVI, depois da descoberta das primeiras jazidas de grafite na Inglaterra. No entanto, até hoje o lápis grafite é chamado de *lead pencil* em inglês, que quer dizer lápis de chumbo, provavelmente por causa da influência da cultura greco-latina. Inicialmente as barras de grafite eram cortadas em pedaços e embrulhadas em cordões ou em pele de ovelha. Depois o grafite passou a ser encaixilhado e colado dentro de pequenas ripas de madeira, cujo formato final era moldado manualmente. Em 1795, o químico francês Nicholas Jacques Conté desenvolveu e patenteou o processo moderno de produção de lápis, misturando grafite em pó com argila, que depois de moldados eram endurecidos em alta temperatura, o que possibilitou o desenvolvimento de diversos graus de dureza do grafite. As inovações que se seguiram estão mais ligadas à industrialização da produção de lápis com a introdução de tornos e maquinários que aumentariam drasticamente a velocidade da produção e melhorariam a exatidão da forma (tubular ou hexagonal) e o acabamento (São Paulo, [2014?]).

o lápis e saia escrever. Até terminar o lápis” (Tomaz, 2014). O uso do material em todas as suas possibilidades incluía a criatividade dos alunos de Escolas Isoladas, como descreve Tomaz. Costumava-se pegar o “toco de lápis” e colocar ele num “breiro”, uma espécie de vara de taquara muito fina, na qual se fixava o que restava do lápis. O novo “produto” construído, Tomaz recorda que chamavam de “*Stift*”, ou caneta de madeira, feita com “*umas varas cumpridas [...]. Quando terminava a gente botava, cortava um pedacinho e botava. E chamava-se caneta aquilo ali*”.

Em relação aos livros de lições que foram utilizados pelos professores e alunos de 1940 a 1952, destaca-se o uso de cartilhas, livros de leitura, gramática, história, a *Seleta Latina* e os livros preparatórios para os exames de admissão, como recorda, por exemplo, a professora Lúcia (2014):

“*[...] o orientador que tinha era o Dr. Parahim Machado Pinheiro Lustosa. Esse foi o meu orientador quando eu comecei lá. Mas eu só tinha a Seleta. O primeiro livro dos alunos do último ano era a Seleta. Então, isso concluía o 5º ano. Nós não sabíamos o que era 5ª série. Nesse ponto, nós éramos atrasadíssimos. Hoje, bah, está tudo mudado!”.*

Os professores recordaram que aprendiam através das lições do livro didático. A cada ano escolar, recebiam um livro correspondente. Além disso, as promoções aconteciam a partir do momento em que se avançava também nas lições. O cumprimento das atividades dos livros era um indicativo da capacidade de assimilação realizada por cada aluno, e sugeria que os alunos estavam preparados para a realização dos exames que validavam a promoção para avançar de uma série para a outra.

O uso pedagógico dos livros, como metodologia de trabalho nas Escolas Isoladas, era entendido como eficiente pelos professores, pois, caso tivesse faltas por um significativo período, o aluno não comprometeria o desenvolvimento individual da sua aprendizagem. Clari (2014) lembra que tinha “*um livro pra cada ano. Os livros eram da escola, e a gente levava pra casa pra estudar, mas final do ano tinha que ficar lá*”. Helenita (2014) recorda que os alunos ganhavam livros da escola que deveriam ser devolvidos para que outros pudessem utilizar no ano seguinte.

Ainda quanto à metodologia de trabalho utilizada pelos professores dessas escolas, constata-se que a repetição e a memorização foram práticas adotadas para desenvolver os conhecimentos sobre “*matemática, geografia, ciências, português, história. Aprendia em livros, tinha os verbos também, que tinha que aprender*” (Maria Lorena, 2014).

Decorar e saber a resposta “na ponta da língua”, como enfatiza João (2013), exigia certa sagacidade, esperteza. “*E já estudava o ponto que achava mais possível. Mas então eu lembro que ela chamava [professora], e a gente já tinha aquela vivacidade de se jogar na frente. E eu levantava e já respondia, sempre tinha sucesso!*” (João, 2013). Ele recorda que costumava se antecipar e, como era dedicado aos estudos, obtinha êxito na sua resposta, e respondia, positivamente, antes mesmo de a professora concluir a pergunta e/ou pedir que se estudasse alguma lição; ele “já sabia de cor”! As professoras ensinavam e os alunos aprendiam por perguntas e respostas, sendo o livro *Resumo* muito útil para essa prática, como recorda João (2013): “*O único que eu me lembro era esse de resumo. E esse eu lembro que ficou lá em casa. [...] Esse resumo a gente ficava com ele. [...] Era um resumo de história. [pausa] [...] Era só perguntas e respostas. Acho que o nome era esse, Resumo. Não sei se tinha algo mais. Mas eu lembro que era grande, escrito RESUMO*”.

Ele esteve entre os livros de estudos dos alunos da escola Tiradentes também, como lembra Tomaz (2014). Nesse sentido, Tomaz lembra que a professora costumava marcar as páginas das questões que se deveria estudar em casa, como forma de se preparar para a arguição do dia seguinte. “*Ela dava assim, pra estudar, como é que é o tal do livro [pensa]... Resumo. E outros livros que não me lembro o nome*” (Tomaz, 2014). O professor Sérgio (2014) também recordou o uso desse mesmo livro: “*inclusive eu tinha guardado ele. [...] Aquele livro era muito bom. Eu depois usei quando comecei a dar aula. [Ele procura e consegue me mostrar]*”.

Essa obra de 96 páginas era publicada pela editora Selbach, de Porto Alegre, sem data de publicação, de autoria da professora Dagmar Volkmer Dourado. Consistia em resumo de história do Brasil, geografia, ciências, higiene e instrução moral e cívica. Após a entrevista, Sérgio alcançou o livro para que se manuseasse e entendesse sobre as questões que ele contou em seu depoimento. Fotografaram-se algumas páginas do livro e transcrevem-se algumas questões para elucidar a forma de organização dessa literatura pedagógica.

O livro se organiza em seções a partir de cada campo disciplinar, como exemplificado no Quadro 13. Existem tópicos específicos e, para cada tópico, perguntas e respostas.

Quadro 13 – Exemplo de questões do livro *Resumo* ([1930?]).

Disciplina	Tópico	Pergunta	Resposta
História (p. 4).	Indígenas	Qual era o seu principal deus?	O principal deus era Tupã.
Geografia (p. 25).	Geografia	O que é geografia?	Geografia é o estudo da Terra.
Ciências, higiene e instrução moral e cívica (p. 59).	Instrução moral e cívica (p.90).	O que é um cidadão útil à pátria?	Cidadão útil à pátria é todo aquele que, de qualquer modo, a serve, quer como militar, quer como simples operário.

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

As respostas expressam o uso da repetição nos enunciados, aspecto que lembra a aplicação dos questionários de pergunta e resposta propostos pelo “catecismo religioso”. O livro didático parece ter sido o principal instrumento metodológico, ao lado do quadro negro e do giz. Como o conhecimento estava nos livros, a maneira de elaboração de perguntas e respostas influenciou, durante muitos anos, a Escola Isolada como forma adequada para ensinar e desenvolver o conhecimento. Sobre esse aspecto, Schelbauer (2010) acrescenta que os livros e manuais didáticos eram organizados a partir dos regulamentos e programas de conteúdos previamente fixados.

Quanto aos materiais exigidos para exercício da profissão docente, Maria do Carmo (2013) citou o livro de chamada como indispensável para a prática cotidiana: “*o livro de chamada estava lá. Tinha lá um. E essa tal de Lorena é que tinha começado esse caderno de chamada*”. Porém, constata-se que havia improviso para esse livro de frequência, bem como para o livro-ponto. Identificaram-se, nos arquivos das duas escolas estudadas, cadernos pautados pequenos que serviram de lista de frequência mensal, bem como registro funcional do ponto dos funcionários. No livro de chamada e/ou frequência escolar era realizado o registro das promoções escolares, efetivadas no fim do ano letivo, e aspectos sobre a vida escolar dos alunos; isso, com o decorrer do tempo, passou a ser feito nos boletins escolares que indicavam dados estatísticos de frequência, aproveitamento e observações quanto à avaliação do conhecimento pelos alunos.

Os livros e/ou cadernos de frequências, ou apenas registros de frequências, deviam atender as orientações recebidas pela Secretaria de Estado de Educação. Os inspetores e, posteriormente, supervisores municipais realizavam apontamentos nos documentos escolares com correções. Nas aulas públicas havia ainda a rigorosa exigência do trabalho da língua portuguesa, da “brasilidade”, dos “hinos e datas comemorativas” que exaltavam a beleza do país. Corsetti e Kistemacher (2008) explicam que a nacionalização do ensino, a partir de 1937, implicou um profundo controle burocrático das escolas brasileiras.

Cunha (2009) acrescenta que os docentes, além de ensinarem, pelo seu exemplo patrio e moral, deveriam inspirar o sentimento nacional, conduzindo as crianças, pela ação da escola, à constituição de agentes civilizatórios em seus meios de origem. Sobretudo, esperava-se que o professor cumprisse seu papel, ensinando fundamentos sobre a história e a geografia nacional e instruindo sobre os preceitos morais e religiosos. Seria a partir da ação docente que uma identidade nacional se constituiria “sólida e forte”. Bastos (2005b) argumenta que a ação docente estava investida de noções de moralidade e pureza, elementos que foram agregados à construção da identidade docente como agente de preservação de valores religiosos e patrios.

Quadros (2006) argumenta que a criação do CPOE como órgão técnico e pedagógico do estado contribuiu para acentuar a fiscalização do Estado nas escolas primárias. As orientações, normatizações e legislações apresentavam-se como formas modernas e inovadoras que pretendiam qualificar o modo de fazer, preencher a lista de chamada dos alunos, frequência, conteúdos, etc. Porém, a intenção era estabelecer uma forma sofisticada de controle em relação à profissão docente e à vida escolar dos estudantes.

Mas como os estudantes levavam os materiais escolares? O trajeto escolar exigia caminhada de alguns quilômetros, como lembraram os alunos, e era revestido de aprendizagens, por exemplo, sobre a dimensão do espaço, a apropriação de costumes do lugar e a percepção da passagem do tempo.

A forma de carregar os materiais escolares foi mencionada de três formas pelos entrevistados: ceste, cartapácio e sacolinha. Além disso, as meninas carregavam os materiais na “cesta” ou em sacolinhas, enquanto os meninos utilizavam o “cartapácio”. Como resume Tomaz (2014):

“As gurias levavam na mão. Não era a mesma dos guris. [...] Era uma largurinha assim [mostra com as mãos] e elas levavam na mão. Botava os materiais ali dentro e levava na mão e iam com aquela sacolinha na mão. Os guris não, passava assim do lado [mostra com gesto] ou botava nas costas e saia correndo feito doido, com aquilo ali no lombo. Aí levava uma merenda. Levava pão, ou sei lá, uma paçoca, levava algum ovo – lá tinha a empregada que cozinhava, chegava e entregava pra ela. A empregada era Virgínia, o nome dela. Essa era a nossa vida de aula. Naquele tempo, o pai comprova no Rotermund, em São Leopoldo. Comprova caderno, borracha e lápis, por essa época [se refere ao dia da entrevista, 10/02/2014]”.

Tomaz (2014) recorda que na sua casa havia um ritual para aquisição dos materiais escolares, uma preparação¹²⁴ no período de férias. As famílias que podiam adquirir os utensílios e se deslocavam até o centro do município de São Leopoldo, na livraria e gráfica Rotermund, no mês de fevereiro, compravam cadernos, folhas pautadas, “*dentro de uma caixinha*” (estojos de madeira) iam lápis, borracha e lápis de cor. Tomaz, Maria Lorena e João recordam que levavam o lanche escolar na mochila¹²⁵, que era uma sacola tipo mochila em que colocavam os materiais e merenda para levar até a escola. Incluíam-se livro da lição, lápis, lousa ou caderno. “*Lembro que a gente levava, como é o nome [pensa] CARTAPÁCIO [sic] era o nome do apetrecho que a gente levava [...]. Até tenho que olhar no dicionário pra ver se existe mesmo*” (João, 2013).

Em relação ao cartapácio, não foi possível identificar, em outras regiões, o seu uso para função de igual finalidade. De acordo com consultas em dicionários, as denominações para essa expressão associam-se à coleção de manuscritos, livros de lembranças, apontamentos ou, ainda, calhamaço ou alfarrábio. O modo como foi utilizado pelos

¹²⁴ O ritual de preparação consistia em preparar uma quantidade para ser consumida durante o ano de “marmelada”, que era feita pela mãe de Tomaz. Além disso, ele recorda que o pai costumava fazer uma lista de compra de materiais escolares quando chegava o mês de fevereiro.

¹²⁵ Em relação à história da mochila, a expressão mais primitiva remete ao continente africano, em um formato distinto dos dias atuais. Eram feitas de emendas de peles de animais considerados poderosos, fortes ou dignos de respeito e/ou de palhas de fibras, como os povos indígenas brasileiros. Era utilizada primariamente para carregar água, comidas em geral e eventualmente filhos (História [...], 2011). Sabe-se que as tribos astecas, no continente americano, usavam uma estrutura de transporte constituída de dois robustos bastões verticais mantendo a largura de um corpo e com travessas horizontais amarradas em intervalos uniformes ao longo dos bastões; o peso da carga era distribuído sobre as costas e a cabeça do carregador. Chamava-se *cacaxtli*, na língua Náhuatl. Outra acepção para a palavra é atribuída à forma moderna como a conhecemos hoje. Sua popularização deu-se a partir de uma edição da revista *Outing Magazine*, que ensinava a dobrar uma coberta de forma que virasse um pacote para carregar nas costas. A etimologia da palavra também remete ao uso dado pelo povo casco, quando a palavra passou a associar-se a *motxil*, e acabou designando o saco que muitas vezes os servos levavam às costas para carregar os objetos dos seus patrões – ou seja, a “mochila” (Civilizações [...], 2013; Nos primórdios [...], 2013).

alunos e professores de Lomba Grande singulariza uma prática e uso específico para nomear e caracterizar um objeto da cultura material escolar.

Maria Lorena (2014) lembra que o resultado final do *cartapácio* “ficava tipo mochila, mas era de pano”. A confecção da mochila, para carregar os materiais escolares, era uma produção artesanal, feita pelas mães, a partir da forma como orientavam os mestres. Lúcia (2014) recorda que a professora desenhou na lousa como deveria ser feito o “cartapácio”, e em casa sua mãe costurou:

“Era [...] como é que se dizia. Cartapácio [risos]. Era de fazenda. Era de tecido. [...]. A mãe que fez isso. A professora desenhou no quadro como tinha que fazer. Ela desenhou na pedra, essa professora Aracy. Pena que a gente não guardou isso. [...] Assim, ó [mostra com as mãos] botava nas costas com as duas alças, botava assim e levava”.

Em relação à forma de manuseio do cartapácio no trajeto até a escola, ele poderia ser carregado nas costas, passando cada uma das alças pelos braços, como se usam as alças das mochilas atualmente, ou ainda poderia usar a tiracolo, como recorda Tomaz (2014): “A gente tinha uma sacola que a mãe costurava, que era de pano, e passava no pescoço e usava aqui do lado [mostra como passava pelo corpo e ficava no lado do corpo, lado esquerdo]”. Alguns chamavam essa mochila de cartapácio e outros apenas de saquinho ou sacolinha, como lembrou Tomaz.

Para o professor Sérgio (2014), o cartapácio era um tipo de “malinha. [...] naquela época ou botava aquilo assim, pra trás, ou botava aqui do lado. Botava a pedra, a caneta, um livrinho pra ir trabalhar na escola, pra ler e escrever”. Para Bueno (1979), apalavra *cartapácio* é usada no sentido de um conjunto de folhas manuscritas e papéis avulsos encadernados em forma de livro. Desse modo, houve um processo de tradução cultural dessa expressão pelos moradores de Lomba Grande, que atribuíram outro modo de uso para ela, associando-a à pasta de carregar cadernos, lápis e borracha.

Os sujeitos promoveram táticas para nomear o objeto confeccionado pela família para carregar seus “alfarrábios”¹²⁶, como aspecto

¹²⁶ Mesmo que não tenha sido possível identificar associação entre as palavras *bichesac* e *cartapácio*, pela tradução da expressão arrisca-se que pode ter sido usada como sinônimo para cartapácio.

singular das Culturas Escolares produzidas nesse lugar. Lucilda (2014) lembra-se de outras formas de carregar os materiais além do cartapácio:

“*Isso era uma sacolinha, assim, costurada pela mãe. E lá a gente tinha os livros tudo ali dentro. Era as mochilinhas caseiras. Elas eram tipo um cestinho, assim, costurado com duas alças e onde a gente botava os livrinhos juntos. [...] Ah, tinha alguns que era tipo um ‘balainho’. Era de pano, ‘costuradinho’ com duas alças. Tinha os cestinhos de palha também, assim que eles compravam. Mas a maioria era de pano”.*

Sobre a *ceste*, um cestinho de palha que foi usado pelas meninas para carregar os materiais escolares, Clari e Lucilda se lembram da prática. As meninas carregavam-na segurando pelo braço, como lembra Clari. Quanto às mochilas, ainda poderiam ser levadas nas “*bichesac*”, sacola para livros que consistia em uma bolsa de pano para levar a tira-colo. A “*schulranse*” era uma mochila de couro, e a “*ceste*” um tipo de cesta de palha com alças (Müller, 1978).

Para Chartier (2005), se a cultura não está em produtos, nos seus livros e objetos, e sim nos seus gestos e ações, ela é um “fazer” portador de sentido. O significado dado às condições materiais das práticas de escolarização, que compõem a Cultura Escolar, é formado por objetos concretos, mas também pelas condições imateriais de funcionamento das escolas. Isso porque a cultura material escolar é entendida através da relação existente entre os múltiplos significados dos objetos e o contexto em que se inscrevem e adquirem consistência argumentativa nesta pesquisa, em forma de *lascas*. Portanto, os modos de uso dos objetos, a sua escolha, a receptividade, as ausências e presenças de utensílios bem como os processos de aquisição são elementos que participaram ativamente dos processos de criação das experiências escolares (Veiga, 2000).

Os objetos adquirem força quando não representam mais apenas um simples objeto que figura um cenário educativo. Essa reflexão coaduna com argumento de Cunha (2013), cujo “jogo de força” pelo qual um determinado artefato pode se impor diante nos nossos olhos assume outra condição pela interpretação histórica. Os objetos escolares que representam o uso de uma cultura material – como cartilhas, livros, manuscritos, lápis de pedra, lápis, papel, entre outros – foram utilizados sob a inspiração de uma escola que se propunha “nova” e “moderna”, como já foi argumentado no início deste capítulo. Nesse sentido, o método intuitivo ou lição de coisas que se disseminou no Brasil, a partir

da segunda metade do século XIX, baseava-se nos princípios teóricos de Pestalozzi e Froebel, cuja influência avança as primeiras décadas do século XX. Esse método era entendido como um eficiente instrumento pedagógico para formar alunos com domínio suficiente em leitura, escrita e noções de cálculos e alcançar a modernização pedagógica.

Olhar a escola pelas lentes da Cultura Escolar não apenas nos permite ampliar nosso entendimento sobre o funcionamento interno da instituição como também nos provoca a rever as relações estabelecidas historicamente entre escola, sociedade e cultura (Vidal, 2009). Essa análise, na perspectiva contextual, amplia as possibilidades de reinterpretação do quadro geral da cultura, por estabelecer relação entre os elementos materiais da escola e a expressão das múltiplas experiências de seus sujeitos, no processo de escolarização, em suas práticas de produção culturais.

Para Certeau (2011a), as práticas são constituídas de diferentes maneiras de expressão das estratégias e táticas. As estratégias dominam o espaço de sua ação, usam relações de força, capitalizam seus resultados, definem projetos e impõem programas. As culturas estão, ao contrário, do lado das táticas: do mesmo modo que os locutores tomam seus enunciados de uma língua e conversam em função dos encontros, cada ator impõe, a seu modo, sua marca naquilo que lhe está dado a fazer, a compreender ou a viver, aspectos que se detalham melhor na próxima seção, quando se evidenciam as situações cotidianas das práticas de escolarização de Escolas Isoladas.

5.4 A escola no meio rural: práticas e tempos

A percepção do tempo auxilia os sujeitos e os grupos sociais na organização das percepções cognitivas da temporalidade, na concretização e integralização de valores e rituais bem como na aplicação e regularidade de práticas (Escolano Benito, 2001). Nesse sentido, o tempo é tomado como símbolo social que representa um processo de aprendizagem.

O significado que adquire o tempo e o espaço nesse sentido, como argumenta Escolano Benito (2000, p. 9), permite compreendê-lo como indispensável para se conhecer e estudar as Culturas Escolares, “como escenario que sirvió de soporte a las acciones formativas [...], los ritmos que regularon la dinámica de la escuela y los comportamientos de las personas que protagonizaron las acciones de formación”, incluindo,

na perspectiva dinâmica dos diferentes tempos, situações de aprendizagens, como o trajeto até a escola, as brincadeiras, o recreio, a hora do lanche e a forma como a professora estruturava e desenvolvia suas aulas.

Esta seção está organizada em duas partes de discussão: a primeira parte das representações de alunos e professores sobre o percurso realizado até a escola, organizada a partir das lembranças sobre como se aproveitava o tempo de chegar até a instituição escolar e retornar para casa; e a segunda enfatiza as situações cotidianas das práticas pedagógicas.

5.4.1 O percurso até a escola no meio rural

As memórias da infância em Lomba Grande incluem, além da atividade escolar, as brincadeiras folclóricas e com o que o ambiente natural possibilitava. O meio físico contribuiu para estimular criatividade nos afazeres domésticos, na agricultura e na escola. Esse aspecto auxilia a compreender a forma como as relações sociais e culturais operaram no campo estratégico e tático e o modo como os sujeitos realizaram traduções culturais diante das situações estabelecidas nesse lugar.

Rambo (2008) e Kreutz (2010b) argumentam que, ao se deparar com situações novas e diferentes, os sujeitos agem a partir dos sentidos e relações simbólicas adquiridas e inventam novas formas de pensar e se relacionar, reutilizando saberes e adaptando práticas que se traduzem numa forma possível de manifestação da cultura. Nas Escolas Isoladas, as formas de reagir nas situações cotidianas reforçam hábitos, costumes e saberes da vida no meio rural, como observado nas palavras do aluno João (2013): “*tinha geada e a gente se acostumava com o frio. Eu não tenho uma lembrança ruim daquele tempo, porque podem dizer que a gente passava muito trabalho. [...] a gente ia pra escola e [...] chegava e ia ajudar na roça*”.

Na agricultura, o trabalho coletivo era espaço das primeiras aprendizagens sobre o meio em que viviam, sobre histórias e aventuras dos primeiros imigrantes, sobre a história da família, do lugar, das festas, dos gêneros alimentícios e da forma mais adequada de cultivá-los, como enfatiza Clari (2014):

“*Fazia a roça de aipim, batata, mandioca. Meu pai ajudou muito tempo meus avós a fazer farinha quando nós era criança. E de manhã nós ia*

na escola e nós chegava em casa e o pai, que era forneiro, já gritava: 'Vamos ajudar o vô a lavar mandioca'. Porque era lavada a mão. O vô fazia aquelas pilhas assim [mostra com as mãos a altura]. E tinha que lavar, lavar, lavar a metade e aquela outra metade que ficava atrás tinha que rapar bem atrás e bem limpinho [ênfase]”.

Em algumas situações, o trabalho, na agricultura, exigia esforço e envolvimento de todas as pessoas da família, comprometendo a frequência regular na escola. Além disso, “*naquela época eles só faziam até o terceiro e já iam trabalhar na roça. Ficavam poucos*” (Maria do Carmo, 2013). Nesse sentido, a função prioritária da Escola Isolada, no meio rural, não objetivava a preparação para o mundo do trabalho, porém frequentar a escola era um aspecto importante para os moradores de Lomba Grande. João (2013) elucida esse argumento: “*a gente estudava, mas não em especial pra uma prova. Não me lembro de estudar só pra prova. Sabia ou não sabia. Não tinha de estudar só pra prova. Tinha que estudar pra saber*”. A relevância social da escolarização é um processo que agregou elementos de diferentes construções identitárias em relações aos seus contextos originais. A tradução cultural da integração, promovida pela convivência desses diferentes grupos sociais, instituiu e reatualizou tradições e hábitos que se revestiram em representações que priorizaram a escola como um legado necessário para os filhos dos colonos.

A tradução cultural permitiu que as normas, inscritas nos objetos e práticas, assumissem uma forma dinâmica no cotidiano da vida escolar. Vidal (2011, p. 17), apoiada em Certeau, acrescenta que as práticas, como manifestação criativa dos sujeitos, são revestidas de “*inteligências imemoriais, astúcias milenares*”. Portanto, a funcionalidade das práticas é circunscrita de modo privilegiado no campo das táticas com a realização ou não do que prescrevem as estratégias. No conjunto de criações que caracterizam as Escolas Isoladas, o trajeto até a escola se insere nas Culturas Escolares também como um campo privilegiado para construção de táticas. No interior das localidades, os alunos costumavam caminhar até cinco quilômetros para chegarem ao seu destino, como rememora Clari (2013):

“*Olha, era longe! Era ir até lá em cima. Quando chovia a gente não ia na escola. Naquela época não tinha capa. Quando chovia pouco tinha sombrinha. Ia de tamanquinho, levava assim, no dedo, ia de pé no chão. Chegava na escola, lavava os pés e deixava todos os tamancos na porta da escola. E aí entrava [...], ficava de pés descalços”.*

Caminhar descalço, passar pinguelas (pontes de madeira), percorrer os “trilhos” abertos pelos pais e moradores, cruzando as propriedades dos vizinhos, também foi lembrança de João (2013), José (2014), Tomaz (2014) e Lucilda (2014), que acrescenta: “*vinha uma turma aqui de baixo, a gente ia esperando um e outro e ia juntando. E [...] nós voltava junto também. [...] vinha uma turma grande [...] Clari, o Marino, os irmãos da Clari*”. As paradas no trajeto eram oportunidade para iniciar uma brincadeira, assim como ensaiava-se e preparava-se para as lições que a professora “iria tomar naquele dia”. Alimentava-se expectativa de continuar as brincadeiras iniciadas no trajeto até a escola no momento do recreio. João (2013) enfatiza que havia uma “vontade” muito grande de chegar até a escola, mas os alunos costumavam se alegrar com o final da aula, pois podiam retornar para casa brincando. Sobre isso, resume Tomaz (2014): “*a gente gostava da aula, mas a gente gostava de sair da aula!*”.

Em algumas situações, partidas de futebol aconteciam em lugares definidos pelos alunos; na época das frutas, chegava-se às “terras” dos colegas, como recorda Tomaz (2014) e Lucilda (2014), para saborear as frutas oferecidas pela estação. Sobretudo, além dos pais “ralharem” com atraso dos alunos, as transgressões dos alunos eram território em que certa autonomia de decisão se manifestava; era oportunidade para aprender as relações de convivência comunitária. Sobre isso, Clari (2013) reafirma:

“*[...] ia a turma toda. Lá da nossa casa, eu ia um ano primeiro. Depois foi o meu irmão. Aí os vizinhos mais perto, ali onde é o sítio do Cirilo. [pausa]. Muito tempo morava ali embaixo o Erno Scherer. E um ano foi o filho mais velho, no outro ano foi uma filha, depois no outro a outra filha. Ali embaixo o outro vizinho, iam mais duas gurias, depois foi mais uma. Aí aqui em cima morava a Diva. Aí no outro ano tinha mais um rapaz e mais um... aí a gente ia em turma*”.

Ao chegar à escola, os alunos aguardavam um tempo até que a professora chamasse os alunos ou usasse a sineta para anunciar que já era “hora da aula”. Nesse sentido, geralmente utilizava-se do período da manhã para as aulas nas Escolas Isoladas. Sobre isso, Lucilda (2014) recorda: “*dava a sineta. A gente entrava e começava o tema. Aí tinha o recreio. A gente brincava e aí nós tudo rezava e vinha pra casa*”. No espaço da sala de aula, cada um tinha o seu lugar certo, não costumavam pedir ou mudar de lugar, complementa Lucilda (2014):

“ficávamos brincando, aí tinha a sineta e aí ela tocava. Brincava, às vezes separado ou tudo misturado. Aí a gente entrava, cada um ia pra sua classe e começa a aula”.

O caminho até a escola constitui-se para esse grupo de sujeitos em espaço não formal para aquisição de saberes, momento em que se aprendia, sobretudo no contato entre as diferentes manifestações identitárias trazidas da convivência do seio familiar de cada aluno, bem como instituíam-se momentos em que fora possível reelaborar conceitos sobre valores, tradições e costumes sentados debaixo de um “pé de laranjeira”, ou no modo constitutivo que representou para cada um o linguajar carregado de “sotaque” e o fato de situar-se como integrante de um outro grupo nos jogos desportivos.

O reconhecimento de pertencer a um determinado grupo e, ao mesmo tempo, ter a possibilidade de circular em outro um tanto quanto distinto evidenciou-se também nas situações formais de escolarização, no tempo da aula, no espaço escolar, como se detalha na próxima seção.

5.4.2 As aulas eram assim...

As aulas seguiam um ritual que geralmente incluía oração, lições, temas e realização de atividades, como se observa no Quadro 14, com um exemplo de proposta para um dia de aula.

Quadro 14 – Um dia de aula (1940 a 1952).

Estrutura de um dia de aula	
1º	Oração (Pai Nosso, Ave-Maria, Santo Anjo)
2º	Chamada
3º	Lição no quadro (português, matemática, história, geografia e ciências)
4º	Ditados
5º	Oração para recreio (merenda/lanche)
6º	Outras lições sobre as matérias (português, matemática, história, geografia e ciências) e tema de casa
7º	Oração de despedida

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

A prática da oração, realizada em diferentes momentos do turno de aula, reforça o aspecto da associação da escola como ambiente que reforça a fé cristã. De acordo com Cunha (2013), as práticas litúrgicas e icônicas pretendiam disseminar a ideia e o espírito de justiça e caridade para com os pobres, uma forma de fabricar sujeitos embebidos de valores católicos. A ênfase dada pelos professores aos bons comportamentos também formaria espiritualmente os alunos.

Carlota Boto (2014) acrescenta que a escola foi utilizada pelo Estado e pela Igreja para desenvolver um “controle de conduta”, modos de se portar, responder e agir em sociedade, que passou a ser instilado no indivíduo desde os seus primeiros anos. Tudo indica que os professores de Escolas Isoladas cumpriam bem o papel de inscreverem a orientação cristã católica como religião “oficial do Estado”, o que fica evidente neste outro relato:

“*A primeira coisa que eu fazia – posso ser franca! – era dar bom-dia pros alunos e rezar um Pai Nossa e uma Ave-Maria – não sei se o senhor é católico. Pois é, rezava um Pai Nossa e uma Ave-Maria e aí começava a aula. Cada um sentava na sua classe e eu dava a lição. Tinha meia hora de recreio. Dava duas horas de aula, porque era quatro horas de aula. Aí dava o recreio e continuava depois” (Maria Lorena, 2014).*

Rezar era uma prática utilizada no início e término das aulas, bem como antes da realização do lanche. As orações escolhidas pelos professores e as lembradas pelos alunos consistia no “Pai Nossa”, na “Ave-Maria” e no “Santo Anjo do Senhor”. Alguns alunos, como Lúcia (2014), se recordam de testes de leituras que também traziam os motivos religiosos como temática para memorização e recitação. Lúcia (2014), Maria Lorena (2014) e Maria do Carmo (2013) referem que essa prática foi aprendida na escola, na condição de alunas de Escolas Isoladas e no Colégio Auxiliadora, de Canoas, no caso de Maria do Carmo. Lúcia (2014) reafirma que a professora Aracy Paradeda Schmitt, na Escola Isolada de São João do Deserto,

“*[...] chegava e dizia: ‘Vai começar a aula’. Aí a criança toda entra-va. E entrava na sala de aula. Então, a professora era muito religiosa. A primeira coisa que fazia ela, pedia ela, era pra nós se levantar e fazer uma oração pro nosso Pai do céu. Acho eu que não fazem mais isso. Isso que está faltando [ela se mostra inconformada com a falta dessa prática nas escolas atuais]” (Lúcia, 2014).*

Para Fischer (2005b), muito mais do que transmitir os tradicionais saberes, a professora primária era um “ser quase divino”, que assumia o compromisso e a missão da transcendência como propagadora de verdades relacionadas à moral e aos bons costumes, identificadas, muitas vezes, como o Evangelho. O caráter e a moral que estavam associados a essas professoras imprimiam maior valor e responsabilidade pelo ensinar e contribuir para a providência divina. José (2014) recorda que os alunos também rezavam em fila quando chegavam e quando se

despediam da professora: “quando chegava e quando saía a gente tinha que fazer uma fila pra rezar [...]. Tinha o recreio, acho que antes de ir brincar também a gente rezava” (José, 2014).

O tempo do planejamento das aulas e atividades incluía oração e chamada, Maria Lorena (2014) explica que preparava a aula a partir dos livros que havia estudado, dos livros que havia na escola, que eram poucos, e principalmente da experiência do seu tempo de aluna. “*Eu chegava em casa e já preparava um pouco, porque eram quatro classes, e já preparava as matérias, ou de noite eu preparava pras quatro classes*”.

Ainda sobre o planejamento para as aulas, a professora Lúcia (2014) recorda que construía seu plano com atividades muito simples para os alunos do 1º ano, a partir dos seus livros da época de aluna, e mostrava para a professora Maria do Carmo, que orientava se alguma atividade não estava adequada.

“*Com ela, a Maria do Carmo, que eu aprendi. E depois com os cursos de aperfeiçoamento a gente aprendeu muito [...]. Olha, eu acho que eu mostrava pra Maria do Carmo. Ela era formada. Ela se formou em Canoas. Ela, então, dizia: ‘Isso tu pode botar’. E aí eu ia fazendo. E depois, com o tempo, veio os livros. E a gente fez curso de aperfeiçoamento. Aí deu pra fazer os planos [...]. Porque o meu estudo não era muito*” (Lúcia, 2014).

As atividades da aula incluíam a chamada que era feita pela professora. João (2013) lembra que a professora Mariquinha já conhecia todo mundo e costumava não fazer a chamada. Clari (2013) recorda que a professora Maria Hilda sentava e abria um livro grande – livro de frequência – “*e chamava um por um. Quem tava era o presente, senão era o ausente*”. O dia de aula seguia com a realização das lições e atividades. Após a oração, a professora passava lições no quadro negro para os três primeiros anos e entregava as lições marcadas nos livros para os demais alunos. Nem sempre havia aluno no 5º ano, e a professora costumava circular pela sala ou espaço que era utilizado para escola para corrigir as lições, como rememora Maria Lorena (2014):

“*Abria a sala e dizia pros alunos: ‘Vamos entrar’. Aí todo mundo entrava. Aí fazia oração. Daí todo mundo pegava seus cadernos e os livros. E aí eu já tinha. A maioria do tempo tava tudo pronto. E aí eu já passava no quadro e eles copiavam do quadro. Eles iam fazendo e eu ia*

corrigindo. Aí depois tinha a outra parte, depois do recreio, que faziam a parte do que não tinham feito”.

Outra estratégia utilizada pelas professoras era permanecer sentada no seu lugar e solicitar que o aluno viesse até sua classe para que fossem corrigidas as tarefas, para que ela “tomasse a lição” – de modo individual, atendendo especificidade a série para não envolver toda a turma. A professora costumava ocupar mais tempo da aula com os alunos do 1º ano, com a alfabetização. Havia uma divisão invisível no 1º ano, prática utilizada pelas professoras para garantir sucesso nos exames finais. Os alunos do 1º ano que já sabiam ler e/ou já chegavam à escola com algum conhecimento sobre a escrita formavam um grupo distinto em relação àqueles que não apresentavam alguma experiência com o mundo letrado. O número de alunos era significativamente grande para uma professora que, dependendo da situação, poderia ter uma auxiliar, como se referiu anteriormente neste capítulo. Sobre isso, recorda Maria do Carmo (2013):

“*Começava de manhã. Era sempre de manhã. E quando eu não tinha auxiliar eu trabalhava o dia todo. E aí eles levavam a comida pra mim, numa panelinha assim enrolada. Os meus sobrinhos levavam. Quando era lá na Capela. [...] Eu chegava de manhã, fazia a oração e olhava o tema de casa [...] Eu não podia corrigir tudo. Se não eu perdia muito tempo. Eu ia assim [mostra o gesto com os olhos sobre a mesa] olhando e corrigia de alguns”.*

Sobre a prática de correção de atividades, Maria do Carmo explica que a correção do tema de casa era feita em dois ou três momentos, pois eram muitos alunos, e às vezes só conseguia corrigir de alguns, deixando o tema dos demais para a aula do dia seguinte. Maria do Carmo recorda que houve uma época em que foi preciso dividir o grupo de alunos em dois turnos. Além disso, os alunos maiores, que se destacavam nos estudos, quando concluíam atividade prevista para aquele dia, costumavam auxiliar as professoras, ajudando no processo de aquisição da escrita. Como relembram orgulhosos João (2013), Helenita (2014) e Tomaz (2014), que reitera ter ajudado seu colega desenhar as letras, “*a segurar o lápis [...] mas ele não aprendia*”.

Para Junges (2012, p. 34), investigando sobre a relação escola-família e a cooperação na realização dos temas de casa, por exemplo, afirma “pelas entrevistas e pelas observações realizadas, que as famí-

lias dos alunos da EMEF Tiradentes colaboram e se envolvem com as questões da escola, [...] no desempenho escolar dos estudantes". Esse aspecto permite refletir sobre o compromisso assumido pelos professores e pelas famílias para que os alunos realmente aprendessem.

Quanto às estratégias para organizar e dispor os alunos na sala de aula, para que pudesse atender as diferentes demandas de cada ano escolar, bem como as dificuldades dos alunos, Maria do Carmo (2013) narra:

“*Era tudo numa sala só. Era nessa casa, lá onde nós fomos morar. Porque aí eu tava alojada na Capela. Ah, eu fazia assim: eu separava cadeiras... não, não... eram mesinhas, assim, colocava os alunos por fila. Os que sabiam bem eu colocava nesta fila [mostra com a mão o lado esquerdo] e os que não sabiam eu colocava na outra [mostra com a mão o lado direito]. E dividia o quadro. E o 5º ano, se era um só aluno ou dois e se tinha, eu pegava o livro e dava a matéria. Depois eu explicava e pedia para copiar os exercícios e eles iam copiando e fazendo”.*

O modo de organizar o espaço escolar da Escola Isolada correspondia, em alguns casos, a posicionar os alunos em fileiras, estruturadas por níveis de adiantamento. Os alunos do 1º ano, do 2º, sucessivamente, até os poucos alunos que realizavam o 5º ano. Outra forma, como rememorou Maria do Carmo, foi a divisão entre os que tinham dificuldades e os que não tinham, bem como o tipo de atividade que era preparada para cada grupo de alunos, considerando que os maiores costumavam copiar e realizar as atividades que eram separadas dos livros didáticos. Essa prática parece ter sido comum no contexto das duas instituições estudadas, como recorda Tomaz (2014):

“*[...] escrevia coisa no quadro, como tinha turma diferente ela dividia o quadro. Ah, separava o quadro por matérias específicas. Isso é pro 1º ano, isso pro 2º ano. Tinha que copiar o que estava no quadro. Depois [...] me lembro muito bem, ditado, isso era uma coisa que sempre tinha muito. Tabuada tinha que saber de cor. A do mais, do menos e a de vezes. [pausa] Me lembro muito bem do recreio. Chegava na aula com a expectativa do recreio e depois do recreio ficava na expectativa de ir embora [risos]”.*

Escrever no quadro e pedir para os alunos realizarem as atividades propostas e usar o espaço do quadro para um grupo de alunos, divididos por série, se caracterizam como estratégias dos professores. Quando havia um quadro negro apenas, as atividades poderiam ser pensadas

para o 1º e 2º ano e outras para o 3º e 4º ano, enquanto a professora atendia individualmente os alunos do 1º ano que apresentavam muita dificuldade para se alfabetizarem. Quando havia alunos do 5º ano, geralmente utilizava-se de livros para realizarem as tarefas escolares.

As práticas das Culturas Escolares estão inseridas não só no modo como os alunos apropriaram-se de saberes, valores, normas e condutas, mas também nos métodos pedagógicos que se mesclam nas estratégias escolhidas pelos professores. Nesse sentido, constata-se que os professores se utilizaram das formas simultâneas e individuais para desenvolver as demandas formativas da Escola Isolada. Algumas atividades eram coletivas, para todos, como as aulas de história, geografia e ciências e os ditados, como relembra Maria do Carmo (2013).

O “novo e moderno” se fez chegar ao meio rural a partir da interpretação subjetiva da *Revista do Ensino* feita pelas supervisoras escolares municipais de Novo Hamburgo, elaborando subsídios pedagógicos, orientações¹²⁷ de ensino, e preparando o material técnico para os decretos oficiais. Para Bastos (2005b), a ação do Estado deu ênfase à *Revista do Ensino* como forma de valorizar a nova pedagogia, oferecendo aos professores um conteúdo atualizado que nem sempre se fazia chegar pelo uso do livro didático. Além disso, era preciso formar o “novo homem”, de acordo com as novas demandas sociais que o contexto da urbanização sugeria.

Ainda sobre a influência pedagógica da *Revista do Ensino* na composição de ditados¹²⁸, a finalidade dess metodologia deveria ser a colaboração para o processo de fixação, para evitar o erro, bem como vitrificar o uso da ortografia corretamente. Bastos (2005b) acrescenta que o professor, ao propor a atividade, deveria apresentar um contexto que motivasse o aluno ao interesse nesse tipo de exercício.

A atividade docente comum dessas escolas consistia em repassar atividades que eram copiadas ou montadas a partir de livros e manuscritos que estavam em poder dos professores. Lúcia (2014) recorda-se que “ensinava tudo. Mas tudo coisa simples [...] , fração eu não ensinava,

¹²⁷ Algumas dessas orientações para o dia da prova foram analisadas em outro trabalho. Ver Souza e Graziotin (2014).

¹²⁸ Sobre os ditados, Chervel (1990) observa que há variações em relação ao que se entende por ditado, cópia, composição, redação, narração e outros termos similares. As atividades e tarefas devem ser traduzidas, o que exige levar em consideração o contexto em que tais práticas escolares se pautam, com suas especificidades.

não passava porque ninguém sabia”. A ênfase das disciplinas¹²⁹ escolares estava na alfabetização, como lembra, também, Maria do Carmo (2013), e tudo indica que na Escola Bento Gonçalves a parte da geometria e das frações de aritmética geralmente não era aprofundada entre as décadas de 1940 e 1950, que, pelo modo como narra Maria do Carmo (2013), não se associam unicamente a uma dificuldade do professor, pois o contingente de alunos dificultava um melhor desenvolvimento de conteúdos muito complexos: “*Aí eu ia distribuindo as tarefas. 'Pro 1º e 2º ano é isso aqui, agora! Pega o caderno. A professora vai passar no quadro umas frasezinhas, vocês vão ter que sublinhar agora'. E cada um tinha que sentar e fazer. Porque lá não dava... tinha 2º, 3º, 4º e 5º ano tudo junto*”.

A prática da cópia, da memorização e da reprodução dos conteúdos que estavam nos livros, como admissão ao ginásio, foi utilizada pelos professores para preparar atividades para os alunos, bem como a *Seleta*. Sérgio (2014), Tomaz (2014) e Lucilda (2014) recordam que, às vezes, a professora Maria Hilda usava para os alunos do 4º e do 5º ano atividades desses livros: “*O nome eu não sei. A maioria das coisas ela tirava de um livrão grande que ela tinha. E ela marcava dentro a matéria e dava a matéria pra gente copiar. Era um livro grande, grosso assim [mostra com as mãos] [...]. Ela dava as frações, essas coisas tudo, e copiava dali*” (Lucilda, 2014).

As situações matemáticas correspondiam a situações práticas do cotidiano do lugar, remetiam a preparação para o cálculo mental e o rápido e ágil raciocínio lógico. Sobre isso, Tomaz (2014) refere com orgulho que a professora Maria Hilda era muito exigente, pois aqueles que no futuro fossem “fazer as feiras” necessitariam da “firmeza nos cálculos”, como se constata neste depoimento:

“*Elá tinha uns livros de conta e geografia. Era uns livros assim [mostra com a mão o tamanho] que a prefeitura deu pra ela. E dali ela tirava partes do que ela ia dar pra nós. E passava no quadro. Era diferente*

¹²⁹ A Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, estabelecia que os conteúdos e programas do Curso Primário seriam fundamentados em diretrizes construídas por órgãos e/ou corpo técnico definido pelo Ministério da Educação e Saúde, com cooperação dos Estados (Rio Grande do Sul, 1947). A reorganização do ensino, no Rio Grande do Sul, deu-se só a partir do Decreto-Lei nº 2.351, de 22 de março de 1947, que fixou as bases organizacionais do Ensino Primário para o nosso estado. Em relação ao Ensino Primário municipal, estabelece no artigo 4º: “O Ensino Primário Municipal terá direção local e orçamento próprio, articulando-se, porém com os órgãos estaduais de administração geral e especial do ensino, para efeito da coordenação de esforços e orientação comum” (Rio Grande do Sul, 1947, p. 154). A legislação de 1947 proponha quatro anos de estudo para o Curso Primário Elementar e um ano para o Curso Primário Complementar, sendo incluídas geometria e aritmética apenas nas escolas que oferecessem esse curso.

a aula. Ela chegava lá. Um quilo de açúcar custa tanto, um quilo e duzentas gramas, quanto gastou? Aí a gente tinha que calcular. Assim a gente aprendeu, mas ela ensinava ler, escrever e fazer umas contas. Embora não tinha muitas coisas pra fazer, mesmo” (Tomaz, 2014).

Na aula da professora Maria Hilda, Clari (2013) lembra que aprendeu a decomposição, a multiplicação e a divisão, bem como os pronomes, que exigiam uma dedicação para que fossem memorizados.

“*Uma coisa era matemática. Outro dia tinha um ditado. Outro dia passava na pedra o que tinha de responder [...]. Era de vezes. Aí botava o nome, digo, os números. Aí fazia um quadrinho e botava 7. Aí botava 7 por 2, 7 por 2 (ela repete como se quisesse lembrar como era.). E dai dava 3, aí botava o 3, dai sobrava 1. Somava e aí pegava o outro número pra fazer outra divisão. Eu acho que hoje isso não existe mais. As contas que a gente aprendeu eram muito boas. [...] Ela chamava pra ler a lição. Aí a gente tinha de ler. E era lá na mesa dela. [...] Os pronomes eram bem difíceis” (Clari, 2013).*

Como argumenta Certeau (2011b), os praticantes da vida cotidiana desenvolvem ações e constroem formas próprias de consumo puro e simples das práticas. Em relação às atividades matemáticas, a narrativa de Tomaz (2014) ressalta o modo gazeteiro e astuto que ele criou para burlar as regras, transformar-se em um consumidor ativo de um saber fazer que lhe permitiu a mobilidade tática:

“*Tirar a prova pra ver se a conta tá certa. E um dia ela brigou comigo, porque eu fiz uma prova diferente da dela e cheguei no mesmo resultado. A dela tinha que fazer uma cruz assim, e eu fazia e não dava certo. E eu faço uma prova real que eu faço hoje ainda. Tu faz a conta. Diminui. Soma aquilo tudo ali que vai dar o mesmo do início. Se dá a conta tá certa, se não dá tem algum erro. E tem tudo isso aí. E eu inventei. Depois ela ficou braba comigo. Ela era muito exigente com nós, com o sotaque. Com o b e o r. E a gente puxava muito o r. Eu tinha muito sotaque e agora perdi um pouco. E eu digo: ‘A senhora também tá errada. Brasil, não é com s. A senhora está escrevendo errado. Brazil é de braza. Como é que a senhora manda a gente escrever braza com z e Brasil com s?’. Ah, ela brigou comigo e me xingou” (Tomaz, 2013, grifo nosso).*

A diferença, talvez, seja um pretexto para que a astúcia se evide nos lances e usos de operações desenvolvidos pelos alunos na vida cotidiana escolar, adquirindo uma regra própria na sua forma mais singular de agir e se manifestar. Esse aspecto também se relaciona ao modo como as disciplinas e os conteúdos são significados por cada

sujeito. Para Chervel (1990), as disciplinas escolares são criações espontâneas e originais do sistema escolar. Nesse sentido, as matérias ensinadas constituem parte da cultura formativa da escola, e, nesse contexto, cumpririam uma função instrutiva que comporta não somente as práticas docentes escolares, mas um poder estruturante às constituições culturais da sociedade, pois forma, além dos indivíduos em uma determinada área de saber, uma cultura que vem, por sua vez, penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade mais ampla.

Aprender a leitura, o traçado das letras, as sílabas e a caligrafia é um aspecto recorrente entre os entrevistados. Além dessas matérias, havia ciências, geografia e história, como lembra Lúcia (2014): “*Tinha história do Brasil. Tinha que ter a caligrafia para ter a letra bonita*”. Os aspectos de apresentar uma letra clara, limpa e bem desenhada eram sinônimo de higiene e boa índole, como argumenta Mignot (2008); os cadernos de caligrafia representavam a possibilidade de formar moralmente os cidadãos caprichosos, úteis à pátria e que atendiam ao ideário da modernização escolar. A arte da escrita impõe aos sujeitos ordem, disciplina e estética, aspectos que perpassam a constituição corporal dos sujeitos que a praticam. Nesse sentido, Grazziotin e Gastaud (2010) argumentam que a prática de caligrafia adentra o universo do modo como a humanidade historicamente processou e adquiriu a competência gráfica.

O uso do livro adquire um sentido prático de coisas feitas e ditas a partir dos livros, no sentido que atentam Certeau (2011b) e Chartier (2002). Os livros didáticos acabavam sendo os fiéis depositários dos saberes, provenientes das diferentes disciplinas escolares (Gatti Junior, 2005). Ou seja, a professora delimitava o que deveria ser lido e realizado naquela aula; posteriormente o aluno poderia ser inquerido sobre aquela lição, caso o professor “tomasse a lição naquele dia”, como relembra Clari (2013):

“*Ela dava o que tinha que fazer. [...] Aí depois ouvia cada aluno a lição que tinha que ler. [...] Era só lição do livro. Daí lia aquela página. Marcava. Outro dia lia aquela outra página e assim ia. [...] Ela cuidava e olhava nas classes, ia mostrar as lições, as contas, e às vezes tinha que ir na mesa dela mostrar as lições, na mesa que ela estava sentada*”.

Luchese (2007) argumenta que o estudo pelos livros e o uso de cartilhas e manuais escolares como ação pedagógica pretendiam qualificar

aprendizagem da língua vernácula. Os livros didáticos, como a *Seleta*, compreendiam a seleção dos melhores textos de autores nacionais e portugueses, com linguagem correta, elegante e clara. Escolano Benito (2001) acrescenta que os livros didáticos constituem uma ferramenta curricular e cultural pela qual se perpetuam, produzem e disseminam as práticas e os usos do conhecimento escolar. O livro mais lembrado pelos entrevistados foi o *Resumo*, como referi no capítulo anterior. Sobre as práticas cotidianas que envolvem essa ferramenta material, quando a professora “tomava a lição”, relata Tomaz (2014):

“ [...] ela mandava o camarada dizer tal coisa. Naquele tempo o Brasil era 21 estados, e as capitais a gente tinha que decorar. Rio Grande do Sul, capital Porto Alegre; Florianópolis, capital de Santa Catarina; a de Minas Gerais, era... como é que era mesmo? [Belo Horizonte]. Naquela época São Paulo era São Paulo e Rio de Janeiro era Rio de Janeiro e assim por diante. Isso aí a gente tinha que decorar e decorar também as divisas. Todo o Brasil em roda, não era muito fácil não! Assim, Argentina, Paraguai, Uruguai e Oceano Atlântico e Oceano não sei o que, e depois tinha que dizer aquelas coisas. De dizer todos os oceanos do mundo. Oceano Pacífico, Oceano Glacial Ártico, e dizer toda aquela coisa [...]”.

A recorrência das práticas pautadas na repetição, no reforço dos enunciados, como “ramerrão”, e das práticas mnemônicas no ensino continuou durante muito tempo aliado a outras práticas que foram adaptadas pelos professores. A proposta da Escola Nova pretendia promover uma reflexão quanto à prática da mecanização, da memorização decorada, cuja prática pedagógica centrava-se no adulto. A modernização das práticas de ensino perpassou a mudança de lógica, deslocando o olhar para o centro de interesses do aluno, procurando desenvolver o processo de aprendizagem a partir da sua realidade, de modo mais espontâneo, a partir da intuição, do interrogar-se diante das coisas e do conhecimento (Bastos, 2005a).

Ainda sobre o modo como decoravam as lições, João (2013) usava a “esperteza”. Ele costumava ler o livro *Resumo* e antecipar as perguntas que a professora poderia fazer naquele dia, pois havia percebido que a professora “seguia uma certa ordem para fazer as perguntas aos alunos. [...] Ela chamava, eu lembro que a pessoa tinha que levantar. A professora tinha que tomar a lição” (João, 2013).

No trajeto até a escola, ele e seus colegas ensaiavam o questionário. “Eu me lembro que a matéria era diferente pra cada turma. [...] para

estudar geografia tinha livros. [...] a gente decorava as capitais dos estados, depois as capitais dos países. [...] tinha aquele Resumo” (João, 2013). Decorando, sabia-se a resposta de imediato e João destacava-se dos demais, pois sempre “*nem bem a professora perguntava [...] eu já respondia [...]*” (João, 2013).

A pauta para aula sugeria um ritmo que era conduzido pelas situações inusitadas de cada momento, de como os alunos interpretavam as orientações e normas, bem como o modo pelo qual os professores traduziam os saberes para seu grupo de alunos. Nesse sentido, as práticas pedagógicas se caracterizavam por algumas ações que representavam um *continuum* dessa forma de organização escolar. O Quadro 15 sintetiza as que foram lembradas pelos sujeitos entrevistados.

Quadro 15 – Práticas pedagógicas (1940 a 1952).

Práticas pedagógicas
Copiar
Escrever
Ler
Fazer tema de casa
Montar frases
Sublinhar para decorar e estudar (caneta)
Fazer ditado
Estudar verbos
Cantar hinos pátrios
Participar da sabatina
Passar no exame final

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

As atividades escolares, nas Escolas Isoladas, compreendem, predominantemente, o uso do caderno para copiar, escrever, realizar os temas, montar frases e sublinhar. Os cadernos¹³⁰ podem ser um dos produtos culturais mais significativos das práticas que permitiram a transmissão de conhecimentos e a imposição de normas produzidas pelos diferentes sujeitos num determinado espaço e tempo. Para Viñao Frago (2008b), o caderno elucida uma forma de organizar o trabalho realizado pelos professores no cotidiano das aulas.

¹³⁰ Para Fernandes (2008), a expressão “caderno ou quaderno” significa quatro ou cinco folhas de papel cosidas umas com as outras. A reunião dessas folhas, em maços diferentes, formava um portfólio, chamado “badameco”. Tal processo de transformação das folhas avulsas em cartilhas, manuscritos e livros provavelmente está associada à expressão “carta de livro”, “vocabulário”.

A Cultura Escolar construída nessas instituições, mesmo diante das singularidades que cada uma das duas escolas apresenta, organiza-se a partir dos artefatos necessários para aprender a ler, escrever e contar; portanto, alfabetizar em linguagem e aritmética. Dos sujeitos entrevistados, poucos foram os alunos que seguiram estudando, mas muitos conseguiram, com facilidade, se colocar no mundo do trabalho. Os entrevistados ainda reiteram que isso foi possível em função da educação voltada para o afeto, o carinho e a religião. O que os levou, em suas palavras, à “condução do caminho do bem”, mesmo optando pela permanência no meio rural. E quanto aos que se aventuraram na cidade, tinha a referência da “disciplina, ordem e respeito”, e souberam aproveitar desses ensinamentos para alcançar posições profissionais que lhes oferecessem melhores condições de vida.

A experiência acumulada de cada docente, o contexto e a influência relacionam-se com o modo pelo qual se projetam as intenções didáticas; nas formas pelas quais os professores se transformam em consumidores de uma cultura profissional e se apropriam de saberes como se fossem originários e autênticos do seu único esforço de reflexão. Nesse sentido, perpassam às práticas repertórios comuns que se vinculam ao cenário político das décadas de 1940 e 1950, como a intensa orientação nacionalista.

As memórias cívicas, referidas pelos professores e alunos, indica que não houve uma participação contínua das Escolas Isoladas das localidades do interior nos tradicionais desfiles de Sete de Setembro que aconteciam na região central do bairro Lomba Grande. Os alunos entrevistados recordam cantar os hinos pátrios, na época da Independência, e, como lembram Tomaz (2014) e Lucilda (2014), o militarismo e o contexto do mundo em guerra apareciam nas brincadeiras de marchar, de soldado, de polícia e ladrão, bem como referem que, na localidade do Morro dos Bois, a comunidade festejava o aniversário da Independência com desfile e execução do Hino Nacional, na residência dos Scherer. O projeto republicano tinha em suas prerrogativas o propósito “civilizador” de difundir determinadas regras e normas pautadas em valores de civilidade, moral, progresso e respeito às leis, à pátria, e adesão ao republicanismo por meio da Escola Pública Primária do Estado.

A festa mais esperada era aquela que se associava, no final do ano, aos exames finais. As provas e exames também atendiam uma prática avaliativa, inventada pela escola moderna, que adquiriu formas distin-

tas ao longo do tempo, a partir das regulamentações que surgiram para normatizar essas práticas. Entre 1940 e 1950, as provas compreendiam um conjunto de perguntas produzidas por técnicos ou orientadores, bem como foram também construídas pelos professores que, nas Escolas Isoladas, no início da década de 1950, usufruíam de certa autonomia para eleger as questões e aplicar os exames finais.

O fim do ano marcava um momento especial por causa do exame. O historiador Telmo Müller (1978) registra, em trabalho sobre a história de Lomba Grande, a prática dos exames finais na década de 1940. Na semana que antecedia o exame, fazia-se uma faxina geral na escola. Uma festa. Os alunos faziam o serviço. Não havia zeladoras ou domésticas. Os alunos varriam, por ordem de banco, cada dia, a sala. Ele ressalta que os exames finais simbolizavam uma festividade, pois sempre compareciam autoridades de São Leopoldo para constituir a banca avaliativa. Quanto à rotina dos testes, ele menciona o seguinte:

Os alunos do primeiro e segundo “livros” escreviam em suas lousas. Os outros em papel almoço. Os mais adiantados já com tintas. Faziam-se contas e copiavam-se textos. Depois se lia em voz alta para todos os presentes. E era a vez da tabuada. Depois de algumas perguntas de História e Geografia, às vezes feitas por algumas autoridades. [...] ao meio dia terminava tudo (Müller, 1978, p. 25).

O professor Telmo Müller foi aluno do professor José Afonso Höher, docente que atuou na Aula Pública Mista Federal de Lomba Grande. Ao descrever o dia do exame, relata que a data envolvia apresentação dos alunos, com apresentação de textos poéticos e encenações. As apresentações eram ensaiadas durante os meses que antecediam o exame público. Essa realidade não vai se alterar muito nos anos 1950. Efetivamente, o primeiro regimento das escolas municipais foi instituído pela Administração Municipal em 1952, e menciona a realização dessa atividade no calendário das atividades e festividades das Escolas Isoladas municipais.

A professora Lúcia (2014) e a professora Maria Lorena (2014) recordam que a recitação de poesias, como “O meu bom Jesus”, era uma prática comum no exame oral apresentado para as bancas examinadoras. Sérgio (2014) e Maria do Carmo (2013) referem que dia de exame era dia em que “*autoridades almoçavam em casa, com [...] família*”, como evidencia o relato: “*Aí vinha no final do ano os orientadores da Delegacia de Educação de São Leopoldo para fazer os exames. Porque*

lá era ‘EXAMES, meu Deus!', e a gurizada tinha medo. E ainda, mamãe fazia o almoço e eles almoçavam lá, sentavam lá na área e tomavam chimarrão e só iam embora no final da tarde” (Maria do Carmo, 2013).

Como já argumentado na seção anterior, as provas prontas e o dia do exame final, como prática instituída, estavam previstos em forma de lei e regulados por regulamentos e legislações específicas. Nem sempre as provas finais foram realizadas pelas autoridades municipais em parceria ou com auxílio dos órgãos estaduais. Maria do Carmo (2013) lembra que, a partir de 1952, ela mesma é quem produzia as provas finais, como se observa no relato abaixo:

“*É, eu fazia as provinhas. Eu separava tudo em casa, as provinhas. Não tinha mimeógrafo, não tinha nada lá em cima. E eu fazia à mão, uma prova para cada aluno. [...] Usava folha de papel almaço. Era um trabalho! Mas era muito melhor de dar aula do que hoje. Agora, se eu fosse dar aula eu era uma pessoa muito impertinente, e eu exigia muito dos meus alunos.*

Quanto aos materiais utilizados pelos alunos nos dias de provas finais, não se diferenciavam muito daqueles que eram usados diariamente. A orientação do ensino era clara em relação a isso. Nos dias dos exames, os alunos deveriam comparecer à escola com apenas um lápis preto nº 2 (tipo Faber) e de uso facultativo, munido de caixa com lápis de cor. O mais comum era começar pelos exames escritos, e posteriormente realizavam-se os orais. Geralmente aconteciam na parte da manhã, entre 8h30 e 9h, após os alunos copiarem e resolverem as questões que envolviam as disciplinas propostas – em geral, linguagem, composição, matemática, desenho, estudos sociais e naturais ou ciências. Em relação ao estilo das questões, José (2014) recorda que havia aquelas de preencher lacunas e as dissertativas, como se observa no relato:

“*Olha, as provas, vinha um pessoal de Novo Hamburgo e botava os cadernos pra gente e a gente tinha que preencher. E às vezes ficava pensando, tentando responder, mas era difícil aquilo ali. E a gente ficava sozinho, a nossa professora ficava fora. E os que vinham da prefeitura diziam onde e o que a gente tinha que preencher, depois deixavam a gente fazer sozinho. E respondia só conforme sabia. [...] Era o que ela tinha ensinado, mas é que a gente achava difícil! Era diferente, e vinha outras coisas, assim, mais forte, que a gente não entendia!”.*

O trabalho docente, diante da situação dos exames finais, colocava em evidência a capacidade dos professores, que eram igualmente ava-

liados, uma vez que o resultado das avaliações era fruto do trabalho. Maria do Carmo (2013) destaca que os orientadores lhe chamavam e/ou mostravam os equívocos cometidos pelos alunos. Porém, Lucilda (2014) reitera que a pressão psicológica promovida pela fiscalização e a situação tensa que era construída pelos avaliadores conduziam ao erro ou à omissão de respostas do que os alunos já sabiam. “*A gente era meio bicho do mato [...], muita coisa que a gente sabia de cor [...], às vezes errava de medo [...], é que era assim, tudo de fora. A gente não conhecia eles*” (Lucilda, 2014).

A forma avaliativa dos exames e provas, constituída por bancas formadas inicialmente por professores estranhos aos estabelecimentos de ensino, refere-se à tradição da forma avaliativa que traz consigo a ideia de *justiça, rigor e imparcialidade*, quando pessoas estranhas aplicam e fiscalizam a realização de provas, como recorda Clari (2013):

“*A gente tinha que fazer os exames. Aí vinha o prefeito, o subprefeito da Lomba Grande, o Oscar Becker. E o prefeito era o Koch, o vereador Koch. O nome eu não me lembro bem. E aí vinha mais. Um ano eu lembro que até veio um polícia junto. Um brigadiano. Aí... deixava a coisa meio feia. [...] Mas a sabatina, assim, no final do ano, e vinha essa gente estranha e deixava todo mundo nervoso, e a gente se sentia bem nervoso*”.

A forma de conduzir os exames e as provas remete às práticas instituídas pelas preleções jesuíticas, aspecto que remete à constituição e à estrutura da escola moderna, como argumenta Nunes (2010). O trabalho didático-pedagógico do professor consistia, então, em fazer com que seus alunos fixassem os pontos do que estabeleciam os programas das disciplinas da escola primária (Valente, 2006). Portanto, a memorização desses conteúdos era indispensável para obter sucesso nos exames finais. O professor, assim, assumia a condição de preparador dos alunos para os exames, de espectador do processo avaliativo.

Tomaz (2014) apresenta um argumento interessante, posicionando-se sobre a funcionalidade dos exames, como evidenciam essas memórias:

“*Esse era um erro que tinha nessas aulas. Esse era um grande erro [enfatiza]. Muita criança rodava. [...] Hoje em dia é mais fácil, eles fazem por trimestre, fazem a prova e eles chegam ao fim do ano já aprovados. E já tá aprovado pra quele ano. Nós não, nós começávamos a aula em março e em julho tinha três semanas de férias, e quando chegava no-*

vembro tinha o exame. Aí vinha um Jipe cheio de gente da prefeitura de Novo Hamburgo, onde a diretora era a dona Flávia Schuler [...], aí estava o cara e vinha toda aquela gente estranha de Novo Hamburgo falando diferente. Todo mundo era muito estranho, vinha com aquelas roupas, de gravata, usando sapato. Então, eram os examinadores. E davam aqueles papéis, como você tem ali agora [mostra o meu caderno com folhas pautadas], e lá o camarada se embaralhava todo. Muita gente não passava, mas o resultado eles iam dar lá em novembro. Aí a gente já tinha esquecido, muita criança rodava porque esse era um erro que tinha. [...] Muitos pais levavam lá, o pai ia lá, a mãe ia lá, e brigavam. Mas não adiantava. Era um erro que tinha nesses colégios, era isso aí. Hoje não. Isso era errado, muitas vezes eu mesmo me embaneava. Senta e pensa. E tinha hora pra fazer aquilo ali. Eles chegavam lá às 9h e às 11h já tinha que estar pronto. Às vezes eles tinham que ir lá naquele outro colégio” (Tomaz, 2014).

Como se observa no detalhe de Tomaz (2014), havia um rito para realização das provas e exames finais. O uso das provas e exames, como documentos escolares, nos possibilita conhecer e compreender um pouco sobre como as práticas escolares se desenvolviam e como uma Cultura Escolar se processou (Souza; Valdemarin, 2005). Os registros dos resultados dos exames eram feitos em livros de atas, e as menções dos alunos que se destacavam e as premiações entregues por autoridades. Para Souza (2000, p. 15), “Os livros de exames que arrolam anualmente o número de aprovações e reprovações por classe/série. [...] permitem o estudo cronológico do desempenho e da seletividade escolar”. Nesse sentido, participar do exame e realizar as provas conferia aprovação para avançar o Curso Primário. No meio rural, seguia os protocolos e ritos que aconteciam nas demais instituições escolares, como os Grupos Escolares e as escolas do meio urbano.

Sobre as premiações para os alunos destaque, Clari (2014) e Tomaz (2014) rememoram que recebiam presentes. Os examinadores classificavam os alunos em primeiro, segundo e terceiro colocados da classe. Para Fischer (2005a), essa prática colaborou para imprimir nos alunos o espírito de competitividade, bem como havia pretensão de moldar um padrão de instrução e formação da massa trabalhadora. Lucilda (2014) resume que havia crianças que ficavam muito nervosas com as pessoas estranhas que vinham aplicar as provas, mas ela sempre se destacou. Recorda ainda que, “às vezes, ganhava um livrinho de histórias e ganhava quando tirava os pontos melhor”.

A prática escolar dos exames se realizava nas últimas semanas de novembro e/ou na primeira quinzena de dezembro. Conferia-se a

verificação do aproveitamento escolar e, diferente dos demais meses do ano letivo, substituíam-se as provas e os testes mensais. “Estas provas serviriam de base para classificar os alunos em ‘fortes’, ‘médios’ e ‘fracos’” (Ávila, 2012, p. 196). Estendendo ainda a reflexão sobre as classificações e promoções dos alunos para as séries seguintes, Tomaz (2014) elabora uma crítica quanto ao método pouco eficaz de avaliar os alunos. Na sua concepção leiga sobre o assunto, a forma mais prudente de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos seria um acompanhamento sistemático no decorrer do ano letivo, não apenas no final, como funcionavam esses exames.

Em Novo Hamburgo, até 1952 as escolas municipais estavam diretamente vinculadas às orientações legais do sistema estadual e da própria União. O Boletim do CPOE assim define: “desde 1942 vem o CPOE elaborando as provas finais para verificação do rendimento da aprendizagem nas escolas primárias do Estado” (Rio Grande do Sul, 1947, p. 53). A preocupação com a constituição de certa “unidade” de conteúdos e práticas que foram associadas à figura docente daquele período parece ter sido uma das práticas que compuseram as orientações instituídas pelos orientadores de ensino em Novo Hamburgo.

O Decreto nº 4, de 16 de outubro de 1952, que “Regimenta as Escolas Municipais”, foi instituído na gestão do prefeito Plínio Arlindo de Moura (1952-1956) e teve como Orientador do Ensino Municipal (OEM) o Dr. Parahim Pinheiro Machado Lustosa. Esse documento foi construído pelo professor Parahim, que também havia exercido outras funções administrativas na prefeitura municipal desde a década de 1940 – procurador, advogado e secretário. Com o crescimento e a diversidade populacional, econômica e urbanística do município, o referido decreto, juntamente com o Programa de Ensino Primário Municipal (Decreto nº 5, de 26 de novembro de 1952), pretendia homogeneizar as práticas desenvolvidas nas escolas públicas. O Decreto nº 4 é um documento datilografado em folha de ofício A 4, contém 9 páginas e 61 artigos e estrutura-se em quatro títulos, a saber: Decreto (título I); Do funcionamento das Escolas Isoladas, Reunidas e Grupos Escolares (título II) – contendo dez capítulos; Das Atribuições do Pessoal Docente e Administrativo (título III) – contendo cinco capítulos; e Das Disposições Gerais (título IV).

Esse decreto regulava e deliberava sobre os tipos de organização de escolas, seu funcionamento, fluxo, calendário, e sobre as atividades pe-

dagógicas; determinava que dias eram considerados letivos, bem como o tempo de antecedência com que os docentes deveriam apresentar-se na escola diariamente; e caracterizava as atribuições de professores e alunos no sentido a garantir que os professores pudessem ensinar e os alunos tivessem respeito para com seus mestres.

A oferta do Curso Primário estava estruturada em cinco anos. Nas escolas e nos Grupos Escolares, as classes deveriam denominar-se, de acordo com o artigo 21: “1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano” (Novo Hamburgo, 1952, p. 3). Os alunos de 7 a 14 anos poderiam matricular-se nas escolas públicas. Alunos que tivessem mais de 14 anos estavam sujeitos à análise da regente da escola, que poderia aceitá-los ou não. A temática da evasão e da infrequência também era apresentada, enfatizando a importância da parceria família-escola e o fato de que o aluno em escola pública representava investimento de recursos municipais que deveriam ser priorizados pelos pais.

No capítulo VI, artigos de 29 a 36 definem a rotina de avaliações dos alunos. No artigo 29, registra-se a evidência das provas de verificação mensal, as chamadas “sabatinas”. O artigo 30 exemplifica como se obtinham os resultados para promoção, mediante a soma das avaliações mensais acrescidas da realização das provas finais, as quais aconteciam “na primeira quinzena de dezembro”; esses resultados aferiam a “promoção do aluno”. As provas dos exames eram escritas, realizadas mediante comissão designada pelo orientador de ensino. As notas eram graduadas de cinco em cinco pontos, de zero a cem. Lograva promoção à classe superior os alunos que “tiverem 50 por matéria e 60 no conjunto de tôdas as disciplinas” (Novo Hamburgo, 1952, p. 4).

Se o cotidiano dos exames finais envolvia um roteiro e uma prática que pretendia ser homogênea, constatam-se as táticas inventadas pelos alunos para burlar esse roteiro e a tentativa de um processo de aprendizagem engessado. Os alunos costumavam faltar ao exame final, e nos anos posteriores os pais refaziam a matrícula na mesma série ou, como argumenta Tomaz (2014), reivindicavam a aprovação do filho. O interessante desse “tateio” é pensar o significado que os pais atribuíam à frequência escolar (Certeau, 2011b). Ou seja, o mais importante parece ser o tempo em que os sujeitos estavam em contato com uma cultura escolarizada, não o fato de avançar os níveis do sistema de ensino.

Preparar aula, preencher fichas, desenvolver registros e realizar apontamentos são práticas cotidianas do fazer escolar que envolve regis-

tos de escrita produzidos pelos professores no curso de suas trajetórias docentes. Sobretudo, o estigma da escola rural, com poucos recursos, em que vida e lida no campo poderiam comprometer a continuidade dos estudos, não pode ser traduzida como uma prática homogênea, como resume João (2013), “*eu não tinha dificuldade, eu não sei se é porque as coisas que eram passadas eu achava fácil. [...] o pessoal sempre me elogiava [...] e eu sempre procurava estudar mais*”, que continuou seus estudos na cidade, formando-se em Engenharia Mecânica, ou no caso de Tomaz (2014), que permaneceu no meio rural, montou uma biblioteca particular, buscou manter-se atualizado e assistia frequentemente ao programa televisivo Telecurso 2000¹³¹.

Como se constata no decorrer dos argumentos estabelecidos neste capítulo, as Culturas Escolares se apresentam de modo dinâmico, valorizando as experiências de tradução das práticas e dos processos de escolarização. A escola, de modo geral, é o lugar privilegiado de produção de uma cultura específica que, sendo inventiva e conformadora de representações sociais, dá centralidade às práticas cotidianas que lhes conferem um sentido específico: um lugar de aprendizagem formal (Cunha, 2008).

As Escolas Isoladas de Curso Primário no meio rural de Lomba Grande, entre as décadas de 1940 e 1950, na perspectiva das práticas e representações de alunos e professores, manifestam formas de traduzir saberes, conhecimentos, normas, valores e atitudes que privilegiam as relações estabelecidas pelos grupos sociais como aspecto indispensável para preservar e ressignificar hábitos, costumes e tradições, construir identidades de pertencimento bem como perpetuar um tipo de conhecimento formal adquirido nessa forma de organização escolar.

A escola desses sujeitos foi a Escola Isolada, Multisseriada, forma instituída para promover o contato formal com o conhecimento escolar, maneira encontrada pela comunidade para confrontar e/ou ressignificar saberes sobre a vida, conhecer, esclarecer e normatizar fenômenos

¹³¹ Desde a fundação do Instituto Rádio-Monitor, em 1939, e depois do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, várias experiências de educação a distância (EaD) foram iniciadas, algumas com sucesso. Muitas experiências de EaD no Brasil ganharam impulso no início do século XXI, com as tecnologias da informação e comunicação. Algumas das primeiras experiências de EaD ainda podem ser vistas hoje em dia. Como exemplo, pode-se citar o Telecurso Segundo Grau e o Telecurso 2000, cursos de EaD via televisão (Gomes, 2011, p. 38). Além disso, a mesma autora refere que o primeiro curso de EaD pela televisão foi ao ar em 1961, pela TV Rio. Já em 1967, em pleno governo militar, foi criado o Centro Brasileiro de TV Educativa, mas a televisão foi um marco da EaD nos anos 1980, especialmente com os telecursos de 1º e 2º graus, que foram transmitidos em mais de 40 emissoras. Em 1996, surgiu o Telecurso 2000, um programa educacional a distância dirigido a jovens e adultos que pretendiam cursar os Ensinos Fundamental e Médio.

que se deparavam com as realidades e contextos construídos por esse grupo social. Como argumenta Escolano Benito (2001), o espaço escolar influenciou a condução de diferentes práticas que caracterizaram uma forma singular de organizar o ensino no meio rural de Lomba Grande, sendo possível conhecer e analisar seus programas culturais e pedagógicos a partir dos vestígios que as *lascas* de Culturas Escolares evidenciaram.

As práticas de escolarização desenvolvidas nesse lugar agregaram elementos dos diferentes tipos de escola: a ênfase no ensino das primeiras letras, nos “bons costumes”, na recitação e no modo catequético das escolas jesuíticas; a preocupação com aprendizagem não apenas da leitura, mas também da escrita e da aritmética das Escolas Elementares e das escolas particulares étnicas e confessionais; e o modelo republicano e laico das escolas públicas dos Grupos Escolares.

A Escola Isolada em Lomba Grande encerra na sua forma de organização característica de um espaço e tempo, cuja concentração populacional em idade escolar ainda era expressiva no meio rural. Os objetos e artefatos culturais acomodaram aspectos subjetivos, pelo modo como professores e alunos traduziram as apropriações culturais que edificaram; pelo jeito de sentar na carteira que servia para cinco e adaptar essa mobília escolar, quando passou a ser ocupada apenas por dois alunos; a partir do modo como os professores agrupavam os alunos e desenvolviam as aulas sobre as matérias indispensáveis para aprender a ler e escrever; ou, ainda, pelo significado que representou para cada um os atos de auxiliar um colega ou segurar o lápis pela primeira vez.

Essa escola talvez seja a escola que está na memória de outros tantos alunos e professores que, entre 1940 e 1950, estudaram no meio rural, alunos que, mesmo diante das adversidades físicas, econômicas ou sociais, percebiam nela uma possibilidade de futuro melhor.

6. Considerações finais

A parte mais difícil de um estudo investigativo desta natureza – a produção de um livro-tese – talvez seja a de fazer uma criteriosa reflexão sobre os “achados” na empiria, os diálogos produzidos e a teoria, e, com isso, conduzir algumas conclusões. A escrita da primeira frase pode ser comparada às primeiras experiências pessoais de cada um, como o primeiro passo dado quando se aprende andar. Nesse sentido, as memórias remetem ao primeiro contato com a pesquisa. O desenvolvimento deste trabalho significou não apenas a continuidade do andar pelos caminhos investigativos já iniciados na dissertação de mestrado, mas a constituição de um hábito gostoso de alimentar-se constantemente pela curiosidade.

Nesse momento de escolher as melhores expressões para a elaboração destas considerações finais, cada experiência vivida no curso representa inúmeros sentidos que se encerram em cada parte que compõe esta escrita. São conhecimentos adquiridos não apenas como pesquisador, não apenas como aluno que vivenciou a experiência de ensinar, mas, sobretudo, como um sujeito que aprendeu que neste processo aprimorou a docência e as formas de ser pesquisador.

A escolha da temática estudada associa-se ao meu lugar de prática, ocupado em 2009, como supervisor pedagógico de escolas situadas no meio rural de Lomba Grande e vincula-se à minha formação inicial: professor pelo curso de magistério. Nesse sentido, estudar o Ensino Primário em Lomba Grande, entre 1940 e 1952, desenvolveu-se como um modo de ampliar conhecimentos já adquiridos e construir novas reflexões sobre os processos de escolarização nesse lugar.

Lomba Grande, do ponto de vista histórico, associa-se à presença, desde o século XVIII, dos tropeiros, comerciantes e viajantes. Território que acolheu a presença de aventureiros, espaço de importantes decisões para a história regional do Vale do Sinos; caminho de passagem que possibilitou ligação, encontro e trânsito de elementos da cultura platina e lusa; espaço que recebeu as instalações da antiga Real Feitoria do Linho e Câñhamo, que trouxe consigo as primeiras famílias negras; local onde se instalaram os primeiros imigrantes alemães no século

XIX; e território que permitiu, em outra medida, a “sobrevivência” dos indígenas e bugres que originalmente o ocupavam.

Diante da natureza histórica e social da constituição desse lugar, pensar a presença da escola como um elemento híbrido que foi responsável pela edificação de, parafraseando Certeau (2012), identidades e culturas no plural é desafio que se ousou percorrer neste estudo, cuja tese defendida sustentou-se no argumento de que as Culturas Escolares das Escolas Isoladas Públicas Municipais de Lomba Grande resultaram do entrecruzamento de práticas dos diferentes grupos sociais que constituíram essa comunidade.

É pertinente retomar aqui como as práticas foram analisadas e possibilitaram caracterizar *lascas* de Culturas Escolares. As práticas referem-se aos modos inventados pelos sujeitos, ao jeito elaborado e à forma de agir diante das tradições, dos valores, das normas e das regras, assim como pela análise das práticas por meio das quais se consolidaram as representações elaboradas pelos sujeitos deste estudo, no modo como responderam as diferentes situações narradas.

As representações encerram profundas relações históricas e sociais que as reproduziram em um determinado espaço e tempo, como argumenta Bastos (2005b). Desse modo, valendo-se do referencial teórico da história cultural, as práticas e representações permitiram a materialização e a síntese de um patrimônio cultural resultado de ações dos sujeitos sobre as Escolas Isoladas, agregando informações, crenças, atitudes, objetos, formas de organização e de compreensão do funcionamento sobre os processos e as instituições escolares. Esses aspectos resultaram no que denominei *lascas* de Culturas Escolares.

A cultura é entendida como fazer, como prática. É pela cultura que diferentes enunciados e condutas enalteceram que se forjaram nas trajetórias profissionais e escolares. Certeau (2012, p. 10) acrescenta que “toda cultura requer uma atividade, um modo de apropriação [...] um intercâmbio instaurado em um grupo social”. Nesse sentido, o modo como os sujeitos significaram as práticas sociais caracterizou-se pelas singularidades das Culturas Escolares investigadas, como passo a detalhar a seguir.

As memórias possibilitaram identificar como os sujeitos se apropriaram, como operaram ações de tradução cultural, de reemprego,

modos de combinar e proceder a materiais, técnicas, costumes, e a forma como inventaram produtos de uma cultura escolar.

A memória que nos chega, arquivada ou pelos depoimentos orais sobre as Escolas Isoladas e que se materializou em forma de lascas culturais. Os diferentes enunciados evidenciaram a forma dinâmica que assumiu a Cultura Escolar entre 1940 e 1952, bem como elucidaram modos heterogêneos de suas identidades mesmo diante de uma região com características comuns de contexto.

A captura do cotidiano realizou-se por um exaustivo trabalho de coleta de documentos, como já referido: as memórias orais dos sujeitos entrevistados, as fotografias, as narrativas jornalísticas, as cartas, os decretos, os mapas de frequência escolar, os ofícios e legislações, etc. Do ponto de vista da elaboração de documentos para o estudo da história, em especial para a história da educação, estabelece aprendizado no manejo com a construção/desconstrução do documento/monumento. A transcrição, tabulação e organização de quadros dos dados localizados foi indispensável para que se delimitasse o objetivo deste estudo: construir e analisar, historicamente, o processo de institucionalização das Escolas Isoladas públicas municipais de Ensino Primário na localidade de Lomba Grande.

O modo de fazer, que se conheceu a partir das memórias aqui organizadas, evidenciou também “atos de resistência”, ou seja, estratégias e táticas. É no ato de resistir que os sujeitos e as instituições se reinventam como produtores de traduções culturais. Desse modo, construir *lascas* de Culturas Escolares para que seja possível enxergar o mosaico de um processo de institucionalização desse tipo de escola pressupõe reconhecer que os grupos sociais, diante das situações cotidianas em suas relações espaciais e temporais, operaram por meio de práticas de reutilização, adaptação e tradução. O resultado desse entrecruzamento cultural é que assumimos aqui um vestígio patrimonial, algo que se fez chegar até nós pela força da memória, resultado do esforço de cada um e de cada um em relação ao coletivo social no qual se encontra inserido.

A construção do conceito de *lascas* de Culturas Escolares assumiu no processo de elaboração da tese uma forma dinâmica de compreender e ampliar o conceito de Cultura Escolar. As *lascas* são formas plurais e compósitas de constituição. Nesse sentido, a forma de lasca não encerra uma possibilidade analítica, pelo contrário, ela abre possibilidades e desdobramentos para novas construções.

Desse modo, emergiram três aspectos culturais, a saber: o primeiro foi o desenvolvimento de um tipo de *cultura institucional*, que caracterizou um modo possível para estabelecer processos de escolarização; o segundo foi a invenção de uma *cultura de escolarização* que identificou um grupo de alunos/professores, bem como uma cultura profissional de práticas realizadas no cotidiano das Escolas Isoladas; e o terceiro atribui-se ao uso social que foi instituído a partir dos objetos e artefatos da *cultura material* nesse espaço e tempo escolar.

As iniciativas que se referem à escolarização no Vale do Sinos, não se diferenciam muito das práticas desenvolvidas nas demais regiões do estado e do país. O aspecto predominante em São Leopoldo e no meio rural de Lomba Grande está inserido no âmbito da estrutura de escola moderna, bem como pelo modo como se instituíram escolas domiciliares, particulares e comunitárias que contribuíram para que uma rede de atendimento de escolas públicas municipais fosse constituída.

A escolarização em Lomba Grande foi marcada pela coexistência de iniciativas e de agentes que interviram em prol da escola pública, instituída a partir da década de 1860 em diferentes localidades dessa região.

Na década de 1860, a forma de escola comunitária de Lomba Grande se altera e a escola que funcionava no prédio da Igreja Evangélica-Luterana passa a ser identificada como Aula Pública da Lomba Grande. Esse processo também envolveu uma mobilização dos moradores da localidade, pois identificamos ofícios e cartas trocadas entre as autoridades da instrução pública estadual e lideranças locais que se comprometiam em custear o aluguel de sala ou prédio para que os moradores fossem beneficiados com a presença da escola pública.

A educação, antes quase inteiramente controlada pelos moradores, passou aos poucos para outras mãos: a presença das Igrejas católica e luterana e suas associações e as iniciativas públicas do Estado, especialmente pelas subvenções escolares. Nesse sentido, as normas e regras utilizadas pelas escolas públicas municipais atendiam as políticas instituídas pela esfera federal e estadual.

O aspecto da subvenção como presença do Estado e forma de auxílio para escolas particulares foi instituído a partir do regime republicano brasileiro. A lei pretendia incentivar o ensino em língua portuguesa, estabelecendo remuneração especial para os professores que ensinas-

sem nessa língua. O aprendizado melhor da língua portuguesa a partir da década de 1930 adquiriu outra função social além da comunicação. Nesse sentido, em Lomba Grande, o contexto da nacionalização proibiu o uso cotidiano da língua germânica.

Quanto à presença de aulas confessionais até a década de 1940, havia a escola alemã, de confissão evangélica, como já foi referido, e a aula dos imigrantes católicos, que, além do ensino confessional, cumpriam as exigências estabelecidas para receberem o benefício das subvenções públicas. Essa prática avança a década de 1940, como foi detalhado no Capítulo 4, considerando que as aulas da região central (católica, evangélica, federal e estadual) foram reunidas e posteriormente originaram o Grupo Escolar Madre Benícia.

A cultura institucional das Escolas Isoladas em Lomba Grande associa-se à prática que contou com a ação de diferentes agentes para promoção da escolarização. Se inicialmente a escola assumiu um caráter étnico, comunitário e paroquial, funcionando no interior das igrejas evangélica-luterana e católica, outros espaços para desenvolver a escolarização foram pensados, mesmo que durante anos a forma domiciliar tenha prevalecido.

Quanto à organização política, o costume escolar apreendido na Europa foi aqui ressignificado e constituiu interesse pelos demais integrantes dos grupos sociais que integravam a comunidade de Lomba Grande. A tradição comunitária, que integrava o sentido religioso, social e cultural, também colaborou para desenvolver e reelaborar costumes e valores comunitários.

A Cultura Escolar promovida pelos imigrantes em relação aos habitantes do lugar possibilitou o entendimento de que a presença da escola transcendia a organização local e dependia de uma vontade política. O interesse da comunidade associado à vontade política agilizava a forma de iniciar uma aula. Isso pode ser percebido, entre outros documentos, no relato do professor Sérgio (2014), que afirma que sua mãe foi até a prefeitura de São Leopoldo, disse que queria abrir uma aula e já voltou com os livros e o caderno de chamada. Esse aspecto não pode ser analisado isoladamente, visto que o planejamento arbitrário do Poder Público na gestão dos recursos públicos envolveu uma relação de poder que foi indispensável para se determinar a localização de abertura de uma escola em uma localidade e não em outra.

Além disso, o aspecto político das subvenções no início do século XX, devido ao entendimento que havia na comunidade de que as crianças precisavam aprender a ler, escrever e calcular, colaborou para que se implantassem escolas no interior das localidades, como no Morro dos Bois e no Taimbé.

Quanto à estrutura dos prédios, destacam-se a sua forma de organização e o espaço utilizado para instalar as escolas. Nesse sentido, o processo de abertura de aula envolvia uma relação política local. O espaço utilizado para funcionar a escola poderia ser uma peça da residência de alguma família imponente do lugar – preferencialmente situada na via pública de acesso que conectava ao centro do bairro –, o salão da capela da localidade ou, ainda, o armazém, espaço que delimitava uma referência de convivência coletiva. Desse modo, as condições físicas dos prédios não podem ser comparadas àquela proposta pelos Grupos Escolares.

Se na zona urbana, nos Grupos Escolares, havia carteiras, quadros e salas grandes, iluminadas e arejadas, com diferentes recursos pedagógicos; na zona rural, a forma de organização escolar foi predominantemente a da Escola Isolada, que em alguns momentos valeu-se de bancos e classes improvisadas, salas com pouca iluminação sem as condições sanitárias adequadas e com poucos recursos pedagógicos.

Os relatórios da Administração Municipal, tanto de São Leopoldo como de Novo Hamburgo, indicam que o investimento em educação desenvolvia-se plenamente entre as décadas de 1940 e 1952. Porém, nem sempre os objetos escolares eram suficientes, nem sempre havia prédios adequados e salubres para o trabalho docente. Como se observa no relatório do prefeito de São Leopoldo em 1940, com as marcas das mudanças na organização interna das escolas identifica-se a uma nova postura e conduta dos alunos e dos professores diante dos alunos, com a substituição das “classes de sentar cinco” pelas conhecidas “classes bi-pessoais”, por exemplo.

Quanto aos objetos da cultura material e às práticas cotidianas da escola, destacam-se a influência das “ideias” da Escola Nova e o uso diferenciado feito por professores e alunos de alguns objetos da Cultura Escolar. Além disso, como detalho a seguir, as representações sobre a escola e a figura docente adquirem um sentido singular em Lomba Grande, algo que foi aprendido pelos diferentes grupos sociais nas

situações cotidianas, como a ida para a escola, as atividades escolares e a “hora do lanche”.

As Culturas Escolares produzidas em Lomba Grande estão associadas à relação estabelecida pelos sujeitos com o meio rural, no modo como o ambiente evidenciou situações de aprendizagens. Seja abaixo de um pé de laranjeira, em uma roda de amigos ou nas conversas sobre as dúvidas do “universo escolar” ou do “universo infantil”, as descobertas foram tecidas na convivência com diferentes experiências pessoais e familiares que ressaltaram uma vivência de grupo.

A cultura está na “arte de fazer” ao apanhar uma fruta, na sagacidade de driblar o tempo que não possuía um ritmo determinado, como se cumpria no momento escolar ou se vivenciava nos espaços urbanos. A cada dia havia a possibilidade de se recriar práticas e reinventar os caminhos e rotas que levavam até a escola.

O processo de substituição de objetos e a “modernização” das escolas no meio rural de Lomba Grande, de forma morosa, iniciam-se a partir da década de 1940. As marcas da mudança estão muito mais presentes na forma de conceber a educação, como evidenciado nas narrativas jornalísticas, nas lembranças de alunos e professores e fortalecido no discurso político do Estado Novo. A reprodução do novo, de uma “Escola Nova” com “ideias novas”, reforçava a visão urbana e um imaginário social de progresso e atualização que deveria conduzir todas as práticas!

As práticas cotidianas, do fazer e do conviver comunitariamente, incluíam a presença escolar da figura do professor; das relações e trocas de informações e saberes que esses sujeitos produziam; das atividades da Cultura Escolar, como os exames finais; das festas e quermesses que marcavam um hábito reconstruído para esse lugar.

Quanto ao aspecto da cultura material desse tipo de escola, o uso dos objetos escolares possibilitou identificar aspectos de uso comum, que também se associam aos outros materiais das instituições educacionais, como o giz, o quadro, o caderno e o lápis. Mas, quanto às singularidades, evidenciaram-se: o *cartapácio* e a *cesta* como forma de identificar as mochilas; o *breiro* como forma improvisada de reutilizar o grafite, quando o lápis estava muito pequeno; e a ardósia, que recebeu a função de brinquedo na família de origem germânica.

Clari (2013) e Tomaz (2014), referindo-se à ardósia, indicam que era comum que as famílias alemãs que tinham boas condições financeiras adquirissem-na para os filhos, como “*presente que Papai Noel traz*”, a partir dos quatro ou cinco anos, na Rotermund de São Leopoldo. O uso desse material pedagógico como brinquedo simboliza que as crianças com sete anos de idade já traziam alguma vivência de aprendizagem quando iniciavam na escola. A mãe, a avó ou o irmão mais velho costumava deixar a família, de forma geral, incentivada com essa prática.

Maria Lorena (2014) ressaltou que essa situação não costumava acontecer no Taimbé, em que a maior parte dos alunos era de “origem indígena ou bugre”, e reitera que família de “origem”¹³² só os filhos dela e que pouco se falava em alemão. Nesse sentido, para buscar essas Culturas Escolares foi preciso identificar os tempos diferentes de cada um, permeados pelo tempo comum das vivências cotidianas, para aprender/ensinar no interior da Escola Isolada.

Com relação aos professores do meio rural e sua formação, há presença de professores com Curso Normal, porém a expansão do ensino desenvolvida a partir da década de 1930 sugere que, em virtude da dificuldade de contratar profissionais com habilitação específica, isso não foi um obstáculo para o projeto de escolarização em Lomba Grande, desenvolvido com ação de sujeitos que “*deixaram a enxada*” e se construíram professores.

Ser professor no meio rural exigia, em alguns casos, radicar-se na localidade determinada pelos órgãos públicos para o exercício da docência. Mesmo que o número de professores com formação pelo Curso Normal não seja expressivo, os entrevistados se lembraram de professoras “estudadas” no interior da Lomba Grande. O contrato de aluguel de prédios para funcionar a aula era ocupado pela professora e seus familiares. Nas situações em que a aula era instalada em residência de um membro da comunidade, havia um quarto para hospedar a docente, como lembrou Maria do Carmo (2013), ou ainda havia as situações em que a escola ocupou o salão da igreja ou o armazém e a professora “parava” na casa de um morador.

O valor atribuído ao docente, entre as décadas de 1940 e 1950, pelas representações construídas nessa comunidade significava respeito,

¹³² Expressão utilizada por famílias de origem tanto alemã quanto italiana para se referirem ao seu grupo étnico.

prestígio e referência social. Além do *status* de detentora do saber, nesse grupo social a figura da professora assumiu outros papéis, como: de “tradutora/intérprete”, que conseguia se comunicar com aqueles alunos que ao chegarem à escola só falavam o alemão, como sinalizou Clari (2013), lembrando o esforço que fazia a professora Hilda para acolher todos os diferentes alunos; e políticos, de porta-voz das demandas de cada localidade, reivindicando condições melhores para a escola e abertura de estradas, como enfatizou Lúcia (2014), ou redigindo petições e ofícios, como recorda Sérgio (2014).

Quando não era possível lotar docente com Curso Normal, a forma mais comum utilizada foi a contratação de docentes mediante a realização de um teste de suficiência, geralmente aplicado aos docentes leigos que eram indicados para o cargo de professor por alguma liderança local. Era uma forma de legitimação das indicações que se processava mediante a realização de um teste de português, matemática, conhecimentos cívicos e ciências. Esse instrumento avaliativo também foi utilizado como certificação para atestar a conclusão do Curso Primário para aqueles que não tinham concluído o 5º ano e/ou não conseguiam comprovar a conclusão dessa etapa de ensino.

As formas possíveis para ser professor, ressignificadas e constituídas por esse grupo de sujeito, caracterizaram-se pelo improviso no momento de contratação. A “indicação” remete a uma prática “clientelística” cujas relações de poder acentuam estratégias de uma política municipal que pretendia disseminar a ideia de progresso e desenvolvimento, bem como de uma prática que envolveu situações de táticas, como foi aprendido pelos sujeitos, para “chegar” nas pessoas “certas” para conseguir uma indicação, sendo uma forma de mostrar interesse em ensinar a ler e escrever, por exemplo.

A aprendizagem do ofício, para essas professoras cuja formação basilar se dava pela conclusão do Curso Primário, foi complementada pela Administração Municipal. A mantenedora também ofereceu cursos de formação em serviço. Tais atividades aconteciam no início e no meio do ano letivo, mediante palestras, oficinas e encontros com as supervisoras. Além dessa ação pontual para garantir o bom desempenho docente dos professores leigos, a prefeitura incentivou que professores continuassem seus estudos com parcerias realizadas entre instituições de ensino privadas de formação de professores. O recurso do exame su-

pletivo foi o que melhor atendeu a realidade dos sujeitos entrevistados, considerando as adversidades físicas do meio rural.

Aprendia-se no e pelo cotidiano das práticas. Nos primeiros tempos de magistério, as professoras valiam-se das suas experiências particulares, espelhando-se no tipo de escola e de atividades que costumavam fazer, como enfatiza Lúcia (2014): “não aprofundava muito a matemática”. A concepção do que ensinar associava-se ao que os professores conseguiam oferecer aos alunos, de acordo com seu grau de instrução e julgamento que ele realizava sobre a finalidade que um conhecimento representava para aquele grupo de sujeitos.

Mesmo que existam semelhanças entre as práticas de escolarização desenvolvidas no bairro Lomba Grande, alguns aspectos particularizam o modo como professores e alunos se referem aos elementos culturais.

Na localidade de Taimbé, João (2013) recorda que nos dias de muita geada a professora Maria do Carmo tinha um jeito fraternal com o qual aquecia suas “*pequenas mãos*”. As condições físicas precárias da escola deixavam o ambiente ainda mais frio do que as memórias permitem recordar, porém o zelo e o carinho de afagar as mãos do aluno para que, aquecidas, ele pudesse escrever, não apenas enaltece um valor atribuído ao sentido dado pela professora à sua profissão, um cuidado docente, mas também evidencia uma prática cotidiana, uma singularidade do jeito construído de ser professora por Maria do Carmo.

As memórias de João (2013), Helenita (2014) e José (2014) sobre o ambiente escolar, as janelas com vidro – que nem sempre era comum no meio rural –, a disposição das cadeiras, a hora do lanche e/ou do recreio e o jeito de estudar nos livros possibilitam que se conheçam as táticas elaboradas pelos alunos para poder estudar, seja pelas brincadeiras, geralmente separadas por gênero, meninas em um espaço e meninos em outro, seja pela aprendizagem da cultura do outro no momento da hora da merenda, do consumo do pão com *Schmier*, do angu, da marmelada.

Mesmo que o tempo de escolarização desses alunos seja diferente e as realidades dos grupos sociais que representam tenham suas particularidades, a lembrança da escola indica o trabalho da professora em ensiná-los a segurar o lápis, a “decorar a tabuada”, a ensaiar em casa para as “sabatinas”, a orar e a respeitar “os mais velhos”. A forma como cada um apropriou esses conhecimentos evidencia nesses sujeitos modos idiosincráticos de fazer. Como exemplos, temos a maneira

encontrada por João (2013) para ser um aluno destaque, inventada por ele para decorar todas as questões (moral e cívica, história, geografia, etc.) que havia no livro *Resumo*, material didático que era adquirido na escola; ou, ainda, a sensibilidade da aluna Helenita (2014), que “*ajudava a professora, ensinava o que eu sabia [...], eram muitos alunos*”.

O modo de organização interna da Escola Isolada, Multisseriada, também permite múltiplas possibilidades de apropriação. Se, para João, o meio encontrado para obter o almejado sucesso escolar era aprender decorando; para Helenita (2014), a realização pessoal estava no aprendizado da solidariedade, do valor de poder contribuir ensinando aos outros aquilo que havia aprendido. Se, para João, a forma de aprender associava-se a uma prática individualizada de primeiro conhecer para depois socializar o conhecimento adquirido; para Helenita (2014), as ações coletivas e conjuntas é que foram produtoras de uma cultura de escolarização.

Em relação aos conhecimentos pedagógicos, ainda, para a professora Maria do Carmo (2013), Lúcia (2014) e Maria Lorena (2014), a questão fundamental, nesse sentido, foi a apropriação de conhecimentos que estavam nos livros. Em muitos casos, os encontros de formação, as reuniões e as palestras com a supervisão pedagógica não possibilitavam o esclarecimento de dúvidas, “*aquela troca de experiências*”. Como argumenta Maria do Carmo (2013), havia apenas o livro, que era uma referência de onde buscar o conhecimento “certo” para ensinar.

As situações inusitadas e cotidianas que surgiam exigiram respostas imediatas. Não havia tempo para consultar a colega professora na escola que ficava a cerca de seis ou sete quilômetros de distância, em outra localidade. As condições adversas exigiam tomadas de atitudes que carregavam em si o acúmulo das experiências, como representante autêntica de uma comunidade, aluna, professora e sujeito que integra um grupo social e nele aprende certos valores morais e éticos que foram consentidos e que definem a cultura de um lugar.

Quanto ao momento da avaliação dos exames finais, João (2013) identifica táticas construídas pelos professores no momento da visita de avaliadores externos. Nesse sentido, Maria do Carmo (2013) exclama que naquela ocasião “*não podia fazer nada [...]. O orientador mostrava e cobrava!*”. Era preciso ensinar os conhecimentos apresentados nos programas de conteúdos do Ensino Primário para cada série. Contudo, nem sempre se seguia o programa, nem sempre se conseguia ensinar

tudo a todos, nem sempre o aluno apropriava-se daquilo que era indicado como importante pelo professor. Além disso, em questões muito simples que estavam nos exames, se o aluno não obtivesse sucesso no modo de pensar do supervisor, era porque o professor não havia ensinado.

Na escola Tiradentes, o argumento de Tomaz (2014) é de que esse método de avaliação não correspondia ao que os alunos aprendiam. Na sua concepção, a avaliação não poderia acontecer apenas no final do ano. O modo como Tomaz (2014) se constitui aluno e desenvolve seu processo de escolarização também indica elaborações táticas. Como ele mesmo resume: “*eu sempre continuei estudando, em casa, do meu jeito*”.

As memórias sobre o cotidiano na Escola Tiradentes ressaltam que a aprendizagem aconteceu com e nas diferenças. Tomaz (2014) recorda que havia um colega “negro” que não conseguia se alfabetizar, que anualmente chegava à escola e não conseguia aprender além da escrita do seu nome. De acordo com Tomaz (2014), mesmo que a professora dedicasse uma atenção especial a esse aluno, não havia progresso. Mesmo assim, ele resolveu ajudar e se ofereceu para ensinar o colega. Indica ter “segurado” sua mão e ensinado o traçado das letras, repetido com ele o alfabeto. As táticas construídas por Tomaz (2014) também estão no jeito que ele encontrou para realizar a “prova real” dos cálculos, que era diferente da forma ensinada pela professora, havendo situações em que, inclusive, ele questionou o método de ensino dela.

Se para os professores a máxima da realização profissional era quando um aluno aprendia ler, como explicitou Maria do Carmo (2013) – “*O que me deixava alegre! [...] a maior emoção de uma professora é quando o seu aluno de primeira série começa a se alfabetizar*” –, para os alunos a gratidão era pelos ensinamentos das professoras leigas, algumas, inclusive, que trabalhavam na agricultura e escolheram dedicar-se a ensinar o que sabiam.

“*Eu agradeço muito essas pessoas que deixaram seu instrumento de trabalho [enxada] e foram lá dar aula. Onde as prefeituras forneciam esses livros. Por meio desses livros eles davam as aulas. Sabiam ler, escrever, claro. Mas por esses livros é que eles davam as aulas. Só que o aluno tinha que ajudar. Alguma coisinha que ele aprendia por ali, ele tinha que ajudar; para praticar aquilo ali. Ler, estudar, se aperfeiçoar; tudo isso. Eu digo, eu agradeço a ela, contas de calcular que eu sei,*

eu agradeço a ela, essa professora que não tinha formação nenhuma [Maria Hilda]" (Tomaz, 2014).

De modo geral, Tomaz (2014) sintetiza nas suas memórias, talvez, a aquisição mais importante que os alunos apropriaram da sua passagem pela Escola Isolada em Lomba Grande. O fato de terem aprendido o necessário e se orgulharem de conseguir “*fazer conta de cabeça*”, os conhecimentos que continuaram utilizando e, no dizer de Viñao Frago (2002), perpassaram o tempo, bem como receberam novo sentido no seu uso cotidiano.

No meio rural de Lomba Grande, a forma de organização escolar possível, entre 1940 e 1952, foi a Escola Isolada, um tipo de escola que possibilitou que os moradores do campo, filhos de colonos imigrantes e filhos do lugar, tivessem contato com a Cultura Escolar, criassesem e ressignificassem a partir dos materiais e objetos bem como se apropriassem diante das situações de jogos de forças, elaborando táticas no processo de escolarização que evidenciou distintas Culturas Escolares manifestadas a partir do modo como cada sujeito reviveu, pelas memórias, o seu tempo de aluno/professor.

O que permanece, resiste e sobrevive como tradição local, como cultura de um lugar? A reelaboração das práticas a partir dos elos estabelecidos na interseção dos diferentes tempos possibilita que seja contata, pelas memórias, uma história do que se viu, ouviu e sentiu, dos sentidos que se deslocam no momento em que refletimos e produzimos, narrativamente, verdades.

Esse tipo de escola marcou de forma diferente não apenas a minha vida, como aluno, pesquisador, professor... mas a vida de cada sujeito que protagonizou comigo esta escrita. A sua história suscita e continuará suscitando curiosidades, porque em cada nova narrativa que se abre há indícios e possibilidades novas para se contar outras histórias, como sintetiza João (2013):

“*O elogio! Eu... eu sei dizer quanto a isso aí, a capacidade que eu sempre tive, porque todo mundo me elogiava... ‘A não, porque esse guri é bom’. Isso parece que me fez ter uma obrigação de corresponder e procurar sempre fazer as coisas bem feitas. O elogio é sempre muito importante no aprendizado. Se uma criança tem uma série de dificuldade, procurar fazer com que ele... tentar fazer; assim, que ele não seja ‘tachado’ de burro. Tem criança que diz ‘sou burro e não aprendo’. Eu acho que o*

elogio, mesmo que a pessoa não seja merecedora, pro aprendizado eu acho que é muito importante”.

Com esse excerto, quero indicar o potencial para se iniciar recorrentemente uma nova discussão. A história da educação é um processo contínuo, em que novos documentos, no mesmo tempo e lugar, possibilitem uma outra história.

Referências

- ACIOLI, Vera Lúcia Costa. **A escrita no Brasil colônia**: um guia para leitura de documentos manuscritos. Recife: Editora Universitária, 1994.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Memórias da rural**: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960). 2007. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- ALVES, Cláudia. Educação, memória e identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar. **História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, v. 14, n. 30, p. 101-125, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- ALVES, Eliege Moura. Presentes e invisíveis – escravos em terras alemãs (São Leopoldo – 1850-1870). In: ARENDT, Isabel Cristina; WITT, Marcos Antônio. **Pelos caminhos da Rua Grande**. História(s) da São Leopoldo republicana. São Leopoldo: Oikos, 2011. p. 189-201.
- AMADO, Janaína. **A revolta dos mucker**: Rio Grande do Sul, 1868-1898. 2. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.
- AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**, São Paulo, n. 14, p. 125-136, 1995.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marietade Moraes (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- ARENDT, Isabel. **Educação, religião e identidade étnica**: o Allgemeine Lehrerzeitung e a escola evangélica no Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Oikos, 2008.
- ARENDT, Isabel. A Câmara Municipal de São Leopoldo e sua Atuação na Área da Educação. In: SILVA, Haire Roselane Kleber da; HARRES, Marliza Marques. **A história da Câmara na história**. São Leopoldo: Oikos, 2006, p. 136-148.
- ARENDT, Isabel; WITT, Marcos Antônio. Introdução. **Pelos caminhos da Rua Grande**. História(s) da São Leopoldo republicana. São Leopoldo: Oikos, 2011. p. 11-13.
- ARRIADA, Eduardo *et al.* Moças comportadas, crentes e obedientes: Colégio São José de São Leopoldo. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (Org.). **Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: UFPel, 2010. p. 35-59.
- ASHTON, Mary Sandra Guerra; MULLER, Ana Cristina. A presença da gastronomia alemã na hotelaria de Novo Hamburgo/RS. **Revista Rosa dos Ventos**, Caxias do Sul, v. 5, n. 2, p. 319-332, abr. jun. 2013. Disponível em: www.ucs.br/etc/revistas/index.php/rosadosventos/article/.../1675/1277. Acesso em: 10 nov. 2014.
- ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. Sobre relógios e tempo escolar: ritos, rituais e rotinas. In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marilia Gabriela (Org.).

Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012. p. 187-202.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Snowball (Bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 10.;SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADES E EDUCAÇÃO – SIRSSE. 1.,Curitiba, 2011. *Anais eletrônicos* [...], Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 329-341. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf. Acesso em: 10 jun. 2013.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia da escola moderna. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 49, p. 121-137, jul./set. 2013.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. Possíveis relações entre aspectos materiais (espaço, mobiliário e utensílios), modos de organização da escola e intervenções de ensino. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 14, p. 15-36, maio/ago. 2007.

BASTOS, María Helena Camara. A educação como espetáculo. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.) *História e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a. v. 2: século XIX, p. 116-131.

BASTOS, María Helena Camara. *A revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*. O Novo e o Nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005b.

BASTOS, María Helena Camara; BENCOSTTA, Marcus Levy A; CUNHA, Maria Teresa Santos. Uma cartografia da pesquisa em história da educação na região sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980-2000). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – ANPED, 25., 2002, Caxambu, MG. *Anais eletrônicos* [...]. Caxambu: ANPED, 2002. p. 1-57. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/te25.htm>. Acesso em: 12 set. 2013.

BASTOS, María Helena Camara; LEMOS, Elizandra Ambrosio; BUSNELLO, Fernanda. A pedagogia da ilustração: uma face do impresso. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. *Culturas escolares, saberes, práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 41-78.

BASTOS, María Helena Camara; TAMBARA, Elomar. A escola nova no Rio Grande do Sul: eventos e atores em cena. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza. (Org.). *Reformas educacionais*. As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas: Autores Associadas; Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 363-384. (Coleção Memória da Educação).

BEIRITH, ANGELA. As escolas isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário (1946-1956). *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 156-168, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1415>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Mobiliário escolar francês e os projetos vanguardistas de Jean Prouvé e André Lurçat na primeira metade do século XX. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 49, p. 19-38, jul./set. 2013.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da Educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 95-140.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil:um novo modelo de escola primária. In: STEPHNOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005b. v. 3: século XX, p. 68-77.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves, The Location of Culture. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

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

BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean; JULIÁ, Dominique (Org.). **Passados recompostos: campos e canteiros da história**. Tradução de Marcella Montara e Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV, 1998.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **História da Educação**, ASPHE/UFRGS, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 183-201, set./dez. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/45765>. Acesso em: 12 nov. 2014.

BOTO, Carlota. Pombalismo e escola de estado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 107-152.

BOTO, Carlota. Sobrevivências do passado e expectativas de futuro: a tradição escolar na cultura portuguesa. In: MENESSES, Maria Cristina (Org.). **Educação, memória, história**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 473-520.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, (CPOE). Rio Grande do Sul. Brasil, Porto Alegre, 1947. p. 139-159.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 5 jan. 2014.

BRASIL. **Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica nº 23, de 12 de setembro de 2007**. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRECHT, Bertold. **Poemas – 1913-1956**. Tradução de Paulo Cesar Souza. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá. **O fechamento das escolas rurais:** a lógica heroica dos sobreviventes no campo. 2007. 121 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2007.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa.** 11. ed. Rio de Janeiro: Fename; MEC, 1979.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural.** 4. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento II:** da Enciclopédia à Wikipédia. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 7-37.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos:** método de recolha e análise de dados. 2005. (Texto distribuído na disciplina Metodologia da Investigação I, no PPG da Educação – UNISINOS, no 2º semestre de 2010).

CARDOSO, Maria Angélica. Escolas isoladas paulistas: um modelo desajustado? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 201–233, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814272013201>. Acesso em: 17 jan. 2025.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.174-193, maio 2010. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3606>. Acesso em: 10 set. 2013.

CARRETEADA reúne 246 carretas em Lomba Grande. **Agência de Notícias**, Novo Hamburgo, 06 mar. 2014. Disponível em: <http://an.novohamburgo.rs.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=65132>. Acesso em: 19 nov. 2014.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historia de la escuela y preservación del patrimonio escolar: el trabajo del Centro de Memoria de la Educación de la Universidad de São Paulo (Brasil). **Revista mexicana de historia de la educación**, v. 1, n. 1, p. 109-130, enero/jun. 2013. Disponível em: <http://www.somehide.org/numeros-anteriores.html>. Acesso em: 12 set. 2013.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no plural.** Tradução Enid Abreu Dobránsky. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes, Revisão técnica de Arno Vogel. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011a.

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

- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif et al. (Org.). **Escola, culturas e saberes.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 9-28.
- CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CIVILIZAÇÕES pré-colombiana. Publicado por Sandro, **História da Mochila**, [S.l.], 10 jun. 2013. Disponível em: <http://historiadamochila.wordpress.com/>. Acesso em: 10 fev. 2014.
- CORSETTI, Berenice. **Controle e ufanismo:** a escola pública no Rio Grande do Sul (1889/1930). 537 f. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.
- CORSETTI, Berenice; KISTEMACHER, Dilmar. Nacionalismo e civismo: a política nacional do livro didático nos manuais de leitura do RS (1930-1945). In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIOGRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: “Cultura material escolar: memórias e identidades”, 14., 2008, Pelotas. **Anais** [...]. Pelotas/UFPel: Seiva Publicações, 2008.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Folhas voláteis, papéis manuscritos: o pelotão de saúde no jornal infantil Pétalas (Colégio Coração de Jesus – Florianópolis/SC, 1945-1952). **Hist. Educ.**, ASPHE/UFRGS, Porto Alegre, v. 17, n.40, p. 251-266, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v17n40/v17n40a12.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Saberes impressos, escritas da civilidade e impressos educacionais (Década de 1930 a 1960). In: YAZBECK, Dalva Carolina; DA ROCHA, Marlos Bessa Mendes (Org.). **Cultura e história da educação:** intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 233-25.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Preces, cânticos, louvores: um ritmo para a construção do calendário escolar. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **O Tempo na escola.** Porto: Profedições, 2008. p. 139-151.
- CURY, Cláudia Engler. Desafios da pesquisa com cultura escolar na documentação da Parahyba oitocentista. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Org.). **História das culturas escolares no Brasil.** Vitória: EDUFES, 2010. p. 37-58.
- DREHER, Martin Norberto. O desenvolvimento econômico no Vale do Rio do Sinos. In: ARENDT, Isabel Cristina; WITT, Marcos Antônio. **Pelos caminhos da Rua Grande.** História(s) da São Leopoldo republicana. São Leopoldo: Oikos, 2011. p. 43-54.

DREHER, Martin Norberto. **Breve história do ensino privado gaúcho**. São Leopoldo: Oikos, 2008.

DREHER, Martin Norberto. Protestantismos na América Meridional. In: DREHER, Martin Norberto (Org.). **500 anos de Brasil e Igreja na América Meridional**. Porto Alegre: EST, 2002. p. 115-138.

DREHER, Martin Norberto. Notas para uma História da Educação protestante no Brasil. **Estudos Leopoldenses**, Série Educação, Unisinos, v. 4, n. 6, jan./jun. 2000, p. 133-150.

DREHER, Martin Norberto. Protestantismo de imigração no Brasil: sua implantação no contexto liberal-modernizador e as consequências desse projeto. In: DREHER, Martin Norberto. **Imigrações e história da Igreja no Brasil**. Aparecida: Editora Santuário, 1993. p. 109-131.

DREHER, Martin Norberto. Apontamentos para a história da comunidade evangélica de Campo Bom. In: SPERB, Angela Tereza (Org.). **Sal da Terra: 160 anos da Comunidade e Escola Evangélica de Campo Bom**. Canoas: Gráfica Editora La Salle, 1992. p. 13-14.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. Revisão Técnica de Cezar Mortari. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ELÍAS, Norbert. **Teoria del símbolo**: um ensayo de antropología cultural. Barcelona: Península, 1994.

ELMIR, Cláudio Pereira. As armadilhas do jornal: algumas considerações metodológicas de seu uso para a pesquisa histórica. In: LEAL, Elizabeth et al. (Org.). O uso das fontes: a bibliografia acadêmica, o jornal e o documento oficial na pesquisa histórica. **Cadernos de Estudo**, Porto Alegre, n. 13, p. 19-29, dez. 1995.

ERRANTE, Antoniette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da educação**, ASPHE/Fa/UFPel, Pelotas, v. 4, n. 8, p. 141-174, set. 2000. Disponível em: <http://www.seer.ufrrgs.br/asphe/article/view/30143/0>. Acesso em: 12 fev. 2014.

ESCADEMIC. Método Levallois. **Academic**, [2014?]. Disponível em: <http://www.esacademic.com/dic.nsf/eswiki/801136>. Acesso em: 06 jan. 2014.

ESCOLANO BENITO, Augustín. Las materialidades de la escuela (a modo de prefácio). In: GASPAR SILVA, Vera Lúcia; PETRY, Marilia Gabriela (Org.). **Objetos da escola**. Espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012. p. 11-18.

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: Berlanga de Duero, 2007. p. 15-28.

ESCOLANO BENITO, Augustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Curriculum, espaço e subjetividade**: arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **Tiempos y espacios para la escuela**. Ensayos históricos. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

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

ESQUISANI, Rosimar Serena Siqueira. As atas de reuniões enquanto fontes para a história da educação: pautando a discussão a partir de um estudo de caso. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, n. 11, v. 2, p. 103-110, maio/ago. 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 135-150.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 28-47, set. 2002/fev. 2003.

FERNANDES, Doris Rejane. Costa da Serra no Império. In: FERNANDES, Evandro; NEUMANN, Rosane Marcia; WEBER, Roswithia. **Imigração: diálogos e novas abordagens**. São Leopoldo: Oikos, 2012. p. 38-47.

FERNANDES, Doris Rejane. Pelos caminhos da Rua Grande: da Colônia à Cidade. In: ARENDT, Isabel Cristina; WITT, Marcos Antônio. **Pelos caminhos da Rua Grande**. História(s) da São Leopoldo republicana. São Leopoldo: Oikos, 2011. p. 31-43.

FERNANDES, Evandro. Guilherme Gaelzer Netto: trajetória de uma liderança étnica. In: REINHEIMER, Dalva; NEUMANN, Rosane Marcia. **Patrimônio histórico nas comunidades teuto-brasileiras**. Histórias, memória e preservação. São Leopoldo: Oikos, 2014. p. 522-531.

FERNANDES, Rogério. Um marco no território da criança: o caderno escolar. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 49-68.

FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Sobre o tempo na escola. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **O Tempo na escola**. Porto: Profedições, 2008. p. 7-16.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Professoras**: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seiva, 2005a.

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: Vozes, 2005b. v. 2: século XIX, p. 324-335.

FLECK, Lúcio. **A saga do vale**: história da imigração alemã no Vale do Rio dos Sinos. Sapiranga: [s.n.], 2001. v. 2.

FLORES, Moacyr. **Tropeirismo no Brasil**. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1998.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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).

GALVES, Marcelo Cheche. Pequena imprensa. **Outros tempos**, [S.I.], v. 1, p. 66-73, [2012?]. Disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br/volume01/vol01art05.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2012.

GARCIA, Rosicleide Rodrigues. Estudo paleográfico e codicológico dos documentos de Capivari do século XIX. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 10-11, p. 173-187, 2009.

GARCIA, Rosicleide Rodrigues; SILVA, Andrezza Bezerra da. Testemunhos da educação no interior de São Paulo no Século XIX: relatos provenientes do labor filológico. **Linguagem. Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 16, n. 1-2, p. 289-310, jan./dez. 2012.

GASPAR SILVA, Vera Lúcia; MENDES DE JESUS, Camila; KINCHESCKI, Ana Paula de Souza. Cultura material da escola em mensagens presidenciais: entre o dito e o não dito (Santa Catarina – 1874 a 1930). **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, n. 22, p. 41-50, jan./jun. 2010.

GATTI JÚNIOR, Décio. Entre políticas de Estado e práticas escolares: uma história do livro didático no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 2: século XIX, p. 379-400.

GERTZ, René. Conflitos intraétnicos em uma região de colonização alemã: o processo de emancipação de Novo Hamburgo. In: FERNANDES, Evandro; NEUMANN, Rosane; WEBER, Roswithia (Org.). **Imigração: diálogos e novas abordagens**. São Leopoldo: Oikos, 2012, p. 48-60.

GERTZ, René. A câmara de vereadores de São Leopoldo de 1846 a 1937. In: SILVA, Haike Roselane Kleber da; HARRES, Marlusa Marques. **A história da Câmara na história**. São Leopoldo: Oikos, 2006, p. 56-71.

GERTZ, René. **O Estado Novo no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2005.

GERTZ, René. Apresentação. In: TRAMONTINI, Marcos Justo. **A organização social dos imigrantes**. A colônia de São Leopoldo na fase pioneira 1824-1850. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2000. p. 7-9.

GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Ana Maria R. Explorando a “cultura”, entre o estranhamento e a escolarização. In: YAZBECK, Dalva Carolina; DA ROCHA, Marlos Bessa Mendes (Org.). **Cultura e história da educação**: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 49-68.

GOMES, Silvane Guimarães Silva. **Histórico da EAD no Brasil**. [S.I.], 2011. p. 37-47. AULA 3 – Histórico da EAD no Brasil., E-Tec Brasil – Tópicos em educação a distância. Disponível em: http://ftp.comprasnet.se.gov.br/sead/licitacoes/Pregoes2011/PE091/Anexos/Eventos_modulo_I/topico_ead/Aula_03.pdf. Acesso em: 12 nov. 2014.

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, 2013.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). **A cultura escolar em destaque:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 31-58.

GRACINDO, Regina Vinhaes *et al.* **Conselho escolar e a educação do campo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 9).

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Os castigos nas escolas étnicas da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul: memórias de escolarização (1896-1928). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 12, n.2, p. 591-598, jul./dez. 2013.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória:** Reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; GASTAUD, Carla. Nos traços de caligrafia, indícios de um tempo escolar. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 30 p. 207-226, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 12 set. 2012.

GRÜTZMANN, Imgart; DREHER, Martin Norberto; FELDENS, Jorge Augusto. **Imigração alemã no Rio Grande do Sul.** São Leopoldo: Oikos, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Organização de Liv Sovik, tradução de Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HARRES, Marluza Marques. Aproximações entre história de vida e autobiografia: os desafios da memória. **História UNISINOS**, São Leopoldo, v. 8, n. 10, p. 143-156, jul./dez. 2004.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias. O espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). Tradução de Laura Hansen. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001.

HISTÓRIA e evolução das mochilas. Enviado por Fernando, **Madbag**, [S.I.], 23 fev. 2011. Disponível em: <http://madbag.dihitt.com/n/moda-beleza/2011/02/23/historia-e-evolucao-das-mochilas>. Acesso em: 10 fev. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE: cidades@** Novo Hamburgo. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: www1.ibge.gov.br/cidades/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431340. Acesso em: 10 fev. 2014.

INÁCIO, Marcilaine Soares. A materialidade da escola mineira no Século XIX (1825-1850). **História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, n. 20, p. 135-151, set. 2006. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 3 jan. 2013.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marietade Moraes (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 43-65.

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

JUNGES, Débora de Lima Velho. **Família, escola e educação matemática**: um estudo em localidade de colonização alemã do Vale do Rio dos Sinos-RS. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

KERBER, Alessander; SCHEMES, Claudia; PRODANOV, Cleber Cristiano. Memórias das práticas educativas durante o primeiro governo Vargas na cidade de Novo Hamburgo – RS. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 139-170, maio/ago. 2012.

KREUTZ, Lúcio. A educação de Imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 347-370.

KREUTZ, Lúcio. Migrações e culturas em diálogo. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Educando. **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010b. p. 49-74.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 2: século XIX, p. 150-165.

KREUTZ, Lúcio. Igreja Católica e processo escolar entre os imigrantes alemães católicos no Rio Grande do Sul. In: DREHER, Martin Norberto (Org.). **500 anos de Brasil e Igreja na América Meridional**. Porto Alegre: EST, 2002a. p. 472-480.

KREUTZ, Lúcio. Um pastor elaborando e imprimindo material didático: desvio de função? In: BASTOS, Maria Helena Camara; TAMBARA, Elomar; KREUTZ, Lúcio (Org.). **Histórias e memórias da educação do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva, 2002b. p. 65-101.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 159-177, set./dez. 2000.

KREUTZ, Lúcio. A Escola Teuto-Brasileira Católica e a Nacionalização do Ensino. In: MÜLLER, Telmo (Org.). **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994. p. 27-64.

KREUTZ, Lúcio. **O professor paroquial**: Magistério e imigração alemã. Porto Alegre: Ed. da Universidade; Florianópolis: Ed. da UFSC; Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Porto Alegre, v. 46, p. 201-218, dez. 2007.

LUCHESE, Terciane Ângela. Em busca da escola pública: tensionamentos, iniciativas e processo de escolarização na região colonial italiana, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 667-679, jul./dez. 2012.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da Região colonial italiana do RS – 1875 a 1930**: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita. 2007. 495f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2007.

LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio. Das Escolas de Improviso às Escolas Planejadas: Um Olhar Sobre os Espaços Escolares da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 45-75, maio/ago. 2012.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O decreto de Leônio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate – A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 2: século XIX, p. 91-103.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. A construção de um objeto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, n. 11, v. 2, p. 69-74, maio/ago. 2007.

MAGALHÃES, Magna Lima. **Entre a preteza e a brancura brilha o Cruzeiro do Sul**: associativismo e identidade negra em uma localidade teuto-brasileira (Novo Hamburgo/RS). 219f. 2010. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

MAGALHÃES, Magna Lima; SCHEMES, Cláudia. Mulheres e o associativismo negro em Novo Hamburgo (RS). **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 9, p. 217-232, dez. 2013.

MARTINS, Rodrigo Perla. **A produção calçadista em Novo Hamburgo e no Vale do Rio dos Sinos na industrialização brasileira**: exportação, inserção comercial e política externa: 1969-1979/2011. 198 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A reforma pombalina dos estudos menores (1759-1794) e o processo de profissionalização dos professores secundários no mundo luso-brasileiro. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (Org.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 37-58.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Antes da escrita: uma papelaria na produção e circulação de cadernos escolares. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EduERJ, 2008. p. 69-90.

MILLER JUNIOR, Tom Oliver. Onde estão as lascas? **Clio**, Série Arqueológica (UFPE), Recife, v. 24, p. 6-66, 2009.

MONARCHA, Carlos. Cano da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennuci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional**: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAES, Carlos de Souza. **O colono Alemão**. Porto Alegre: EST, 1981.

MOREIRA, Erika Vanessa; HESPAÑHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. O lugar e o rural: os bairros rurais no município de Presidente Prudente. **Formação Online**, Presidente Prudente, v. 1, n. 14. p. 186-191, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/issue/view/72>. Acesso em: 28 set. 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos CEDES**, Cultura escolar: história, práticas e representações, Campinas, n. 52, p. 41-54, 2000.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, Ciro Flamaron; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 21-54.

MÜLLER, Telmo Lauro. **Colônia alemã, 160 anos de história**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1984.

MÜLLER, Telmo Lauro. **Colônia alemã**: histórias e memórias. Caxias do Sul: UCS; São Leopoldo: EST, 1978.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. “Oh! Escarneo! Tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente”: um estudo sobre os materiais, os métodos e os conteúdos da escola rural em Minas Gerais (1892-1899). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 77-106, maio/ago. 2012.

NASCIMENTO, Milton; BRANDT, Fernando. **Encontros e despedidas**, [S.l.], 2004. Álbum Último trem. Disponível em: <http://www.cifras.com.br/cavaquinho/milton-nascimento/encontros-e-despedidas>. Acesso em: 29 jun. 2014.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. 10. ed. São Paulo: Educ, 1993.

NÖRNBERG, Nara Eunice. **Aprendiz de professor de borboletas no espaço/tempo da memória**: (re)compondo trajetórias de docentes na educação rural. 2008. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

NOS PRIMÓRDIOS da história humana. Publicado por Sandro, **História da Mochila**, [S.l.]. 9 jun. 2013. Disponível em: <http://historiadamochila.wordpress.com/>. Acesso em: 10 fev. 2014.

NOVO HAMBURGO. Prefeitura Municipal. **Dados gerais**. Mapa do município por bairros. [2014?]. Disponível em: http://www.novohamburgo.rs.gov.br/arquivos/File/mapa/mapa_por_bairros.pdf. Acesso em: 6 jan. 2014.

NOVO HAMBURGO. **Lei municipal nº 1.788, de 17 de março de 2008**. Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo – RS. Novo Hamburgo, 2008.

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

NUNES, Clarice. (Des)Encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 371-398.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPEd**, Belo Horizonte, n. 5, p. 7-64, set. 1993.

NUNES, Zeno Cardoso; NUNES, Rui Cardoso. **Dicionário de regionalismo do Rio Grande do Sul**. 10. ed. Porto Alegre: Martins Fontes, 2003.

OLIVEIRA, Suzana Vielitz. **Os planos diretores e as ações de preservação do patrimônio edificado em Novo Hamburgo**. 2009. 250 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Programa de Pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional, Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PAULILO, André Luiz. Uma historiografia da modernidade educacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, p. 27-49, jan./jun. 2010.

PERES, Eliane Teresinha. A escola graduada no Rio Grande do Sul no início do século XX: a implantação de um novo modelo e de uma nova cultura escolar. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 59-92.

PERES, Eliane Teresinha. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres Ler? E Quero Ler. **História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, v. 1, n. 6, p. 89-103, out. 1999. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 7 nov. 2014.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir: A escola como oficina da vida. Discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959)**. 2000. 493 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cultura e representações: uma trajetória. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23-24, p. 45-58, jan./dez. 2006.

PETRY, Leopoldo. **Município de Novo Hamburgo**. São Leopoldo: Rotermund, 1963.

PETRY, Leopoldo. O Município de São Leopoldo – monografia. In: ANAIS do primeiro congresso de história e geografia de São Leopoldo, 1846/1946. Porto Alegre: Globo, 1947. p. 143-182.

PETRY, Leopoldo. **O município de Novo Hamburgo**: monografia. São Leopoldo: Oficinas Gráficas Rotermund, 1944.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PINTASSILGO, Joaquim. O mestre como artesão/prático e como intelectual. In: MAGALHÃES, Justino; BENITO, Augustín Escolano. **Os professores na história**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. p. 83-99.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1992.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação**: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul. 2006. 429 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

QUADROS, Claudemir de. **Marcas do tempo**: imagens e memórias das brizoletas. Santa Maria: Unifra, 2005.

RAMBO, Arthur Blásio. O professor comunitário. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (Org.). **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: UFPel, 2008. p. 233-258. (Série; v. 1).

RAMBO, Arthur Blásio. A Igreja dos imigrantes. In: DREHER, Martin Norberto (Org.). **500 anos de Brasil e Igreja na América meridional**. Porto Alegre: EST, 2002. p. 57-73.

RAMBO, Arthur Blásio. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

REIS, Rosinete Maria dos. **A escola isolada à meia-luz (1891/1927)**. 2011. 310f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

REVEL, Jacques. Cultura, culturas: uma perspectiva historiográfica. In: REVEL, Jacques (Org.). **Proposições**: Ensaios de História e Historiografia. Tradução de Claudia O'Connor dos Reis. Revisão Técnica de Francisco César Manhães Monteiro e José Gondra. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009. p. 97-137.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Gestão e Participação Cidadã. SEPLAG. **Atlas socioeconômico do Rio Grande do Sul**. Procergs. [2014?]. Disponível em: http://www1.seplag.rs.gov.br/atlas/conteudo.asp?cod_menu_filho=791&cod_menu=790&tipo_menu=APRESENTACAO&cod_conteudo=1328. Acesso em: 06 jan. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituições Sul Rio-grandenses (1843-1947)**. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1963. Edição comemorativa do 16º aniversário da promulgação da Constituição do Estado. Disponível em: <http://www2.al.rs.gov.br/memorial/Constitui%C3%A7%C3%A7%C3%B5esSulRioGrandenses/tabid/3456/Default.aspx>. Acesso em: 11 nov. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais**, (CPOE). Rio Grande do Sul. Brasil, Porto Alegre, 1948-1949.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais**, (CPOE). Rio Grande do Sul. Brasil, Porto Alegre, 1947.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Cultura escolar e práticas de higienização da infância na escola primária paulista. *In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (Org.). História das culturas escolares no Brasil.* Vitória: EDUFES, 2010. p. 159-195.

ROCHA, Silvio. (Org.). **Escola cidadã em Novo Hamburgo**: participação, qualidade e aprendizagem. Novo Hamburgo: Prefeitura Municipal, 2012.

ROCHE, Jean. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Globo, 1969. 2 v.

ROCKWELL, Elsie. Imaginando lo no-documentado: del archivo a la cultura escolar. *In: CERECEDO, Alicia Civera; ESCALANTE, Carlos; LAFARGA, Luz Elena Galván (Coord.). Debates y desafíos em la historia de la educación em México.* Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense, A.C.; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002. p. 208-234.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

SÃO PAULO. Centro de Referência em Educação. C.R.E. Mário Covas. **Lápis**. [2014?]. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_1.php?t=0o1. Acesso em: 2 abr. 2014.

SCHELBAUER, Analete Regina. Das normas prescritas às práticas escolares: a escola primária paulista no final do século XIX. *In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)*. Vitória: EDUFES, 2010. p. 23-57.

SCHEMES, Claudia. **Pedro Adams Filho**: empreendedorismo, indústria calçadista e emancipação de Novo Hamburgo (1901-1935). 2006. 446 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SCHIMMELPFENG, Regina Maria. Retocando imagens: a Escola Alemã/Colégio Progresso (1930-1945). *In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005. p.141-170.

SCHMITT, Jane. A imprensa em Novo Hamburgo. *In: SIMPÓSIO DE HISTÓRIA DA IMIGRAÇÃO E COLONIZAÇÃO ALEMÃES NO RIO GRANDE DO SUL*, 5., 1982, São Leopoldo. **Anais** [...]. São Leopoldo: Museu Histórico Visconde de São Leopoldo: Instituto Histórico de São Leopoldo, set. 1982. p. 63-70.

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

SCHÜTZ, Liene Maria Martins. **Os bairros de Novo Hamburgo**. Novo Hamburgo, 2001.

SEBASTIANI, Raquel Vieira. **Conversor estadão** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por edimar.souza@liberato.com.br em 21 nov. 2014.

SELBACH, Jéferson Francisco. **Cumplicidade e tradição:** a Novo Hamburgo dos anos 40 e 50 na pena do cronista Ercílio Rosa. São Luís: EDUFMA, 2009.

SELBACH, Jéferson Francisco. **Novo Hamburgo 1927-1997:** os espaços de sociabilidade na gangorra da modernidade. 1999. 370 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

SELBACH, Jéferson Francisco. **Pegadas urbanas:** Novo Hamburgo como palco do flâneur. Cachoeira do Sul: Ed. Do Autor, 2006.

SEYFERTH, Giralda. **Nacionalismo e identidade étnica:** a ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1982.

SÉRIES Estatísticas Retrospectivas. **Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Rio de Janeiro: IBGE, 1986. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv17983_v1.pdf. Acesso em: 24 nov. 2014.

SGUSSARDI, Valdemar. A escola da minha infância. In: FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt (Org.). **Tempos de escola:** memórias. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011.p. 25-39. (Série, v. 1).

SILVA, Haire Roselane Kleber da; HARRES, Marlusa Marques. **A história da Câmara na história.** São Leopoldo: Oikos, 2006.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. E-book. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523209032.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

SOUZA, Gizele de. Cultura escolar material na história da Instrução Pública Primária no Paraná. Anotações de uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 14, p. 37-68, maio/ago. 2007.

SOUZA, José Edimar de. A festa da Pátria: memórias cívicas na área rural de Novo Hamburgo/RS (1930-1970). **Artelogie (Online)**, França, v. 4, p. 1-18, jan. 2013a. Disponível em: http://cral.in2p3.fr/artelogie/IMG/article_PDF/article_a172.pdf. Acesso em: 3 fev. 2014.

SOUZA, José Edimar de. Escola Comunitária e o Colégio Sinodal Tiradentes: 185 anos de história de educação em Campo Bom. **Jornal O Fato**, Sapiranga, 15 mar. 2013b.

SOUZA, José Edimar de. **Memórias de professores:** histórias de ensino em Novo Hamburgo/RS (1940-2009). Porto Alegre: Evangraf, 2012a.

SOUZA, José Edimar de. Memórias do ensino rural: a trajetória singular da professora Élia Maria Thiesen ajuda a compreender a escolarização em Novo Hamburgo (1958/1983). **Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 184-198, jan./jun. 2012b. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2310/2074>. Acesso em: 6 fev. 2013.

SOUZA, José Edimar de. O magistério e a tradição de família: história de professores de classes multisseriadas – Novo Hamburgo/RS (1940-2009). **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 14, n. 1, p. 54-69, 2012c. Disponível em:

file:///C:/Documents%20and%20Settings/Win%20XP/Meus%20documentos/Downloads/2537-7965-1-PB.pdf. Acesso em: 7 fev. 2013.

SOUZA, José Edimar de. **Trajetórias de professores de classes multisserieadas: memórias do Ensino Rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009).** 2011. 344 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2011a.

SOUZA, José Edimar de. Um personagem da memória Campo-bonense? O emblemático Pastor Klingelhoeffer, soldado Farroupilha. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre/EDIPUCRS, v. 3, n. 2, p. 31-44, ago. 2011b. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/9033/6449>. Acesso em: 8 fev. 2013.

SOUZA, José Edimar de; FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. O Ginásio Comunitário na área rural de Novo Hamburgo/RS (1970): notas de trajetória docente de uma professora. *In: EGGERT, Edla; RAMOS, Inajara Vargas; SOUZA, José Edimar de (Org.). Memórias, trajetórias e formação docente: experiências investigativas e seus desdobramentos.* Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. p. 87-104.

SOUZA, José Edimar de; FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. Memórias do ensino em Novo Hamburgo: documentos e acervos (1940-2009). **NH na Escola**, Novo Hamburgo, p. 2, 25 out. 2012.

SOUZA, José Edimar de; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Um dia de exame final: práticas avaliativas em uma escola isolada rural – novo Hamburgo/RS (1953-1971). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 55, p. 297-311, mar. 2014. Disponível em:<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/5364/5298>. Acesso em: 14 out. 2014.

SOUZA, José Edimar de; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Memórias evocadas: imagens recompondo as Aulas Isoladas em Novo Hamburgo/RS (1913 a 1952). **Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online)**, Porto Alegre, v. 4, n. 11, p. 652-674, set. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/31010/20894>. Acesso em: 6 jan. 2014.

SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng de. A cultura material escolar da Deutsche Schule. **Revista Brasileira de História da Educação**, SBHE, Maringá, v. 7, n. 14, p. 69-94, maio/ago. 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria:** história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 103-120, jul./set. 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. *In: CUNHA, Marcus Vinicius da (Org.). Ideário e imagens da educação escolar.* Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de Pós-graduação em

Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000. p. 3-28.
(Coleção Polêmicas do Nossa Tempo; 73).

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). Apresentação. **A cultura escolar em destaque:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3-30.

SPOSITO, Marília Pontes (Org.). **O povo vai à escola:** aluta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

STEPHANOU, Maria. Nem uma coisa, nem outra ou nenhuma. Re invenções e reminiscências escolares. A modo de prefácio. In: FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt (Org.). **Tempos de escola:** memórias. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011. p. 11-16. (Série; v. 1).

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3: século XX, p. 416-430.

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.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, e feminização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação,** ASPHE/Fae/UFPel, Pelotas, n. 3, p. 35-57, abr. 1998. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30720/pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo. Editoras e tipografias no Rio Grande do Sul: publicação e circulação de livros didáticos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória, ES. **Anais eletrônicos** [...]. Vitória, maio 2011. p. 01-11. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/livro/>. Acesso em: 14 abr. 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes e tempo de aprendizagem no magistério. **Educação e sociedade,** Campinas, ano 23, v. 21, n.73, p. 209-244, dez. 2000.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Apropriações da Reforma Orestes Guimarães na cultura escolar da escola Normal Catarinense (1911-1935). In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 8., 2010, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. 1 CD-ROM, p. 1-21.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. **A escola da república:** os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas: Mercado de Letras, 2011.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto História,** São Paulo, n. 15, p. 51-84, abr. 1997.

THUM, Carmo. **Educação, história e memória:** silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes. 2009. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

TRAMONTINI, Marcos Justo. **A organização social dos imigrantes:** A colônia de São Leopoldo na fase pioneira 1824-1850. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2000.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Dos exames para as provas e das provas para os exames: contribuição à História da avaliação escolar em Matemática. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 4., 2006, Goiânia, GO. **Anais eletrônicos** [...]. Goiânia, nov. 2006. p.1-10. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautoriais/eixo03/Wagner%20Rodrigues%20Valente%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

VALLE, Hardalla Santos do. Entre o público e o privado: A instrução na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul do Séc. XIX (1822-1889). **História e-história**, [S. l.], 30 jul. 2012. Disponível em: <http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=449>. Acesso em: 14 abr. 2014.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-596, set./dez. 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro, nov. 2000. p. 1-9. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/040_cynthia.pdf. Acesso em: 14 abr. 2014.

VEIGA, Cynthia Greive; RODRIGUES, Maysa Gomes. Etnicidade e história da educação. *In: MORAIS, Christiani Cardoso; PORTES, Écio Antônio; ARRUDA, Maria Aparecida (Org.). História da educação. Ensino e pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-57. (Coleção História da Educação).

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

VIDAL, Diana Gonçalves. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. *In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). Pensadores sociais e história da educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 265-292.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em história da educação. *In: YAZBECK, Dalva Carolina; DA ROCHA, Marlos Bessa Mendes (Org.). Cultura e história da educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 103-114.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. *In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). A cultura escolar em destaque: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3-30.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As lentes da história. Estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Fontes digitalizadas na pesquisa em História da Educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 1., 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, nov. 2011. p. 1.631-1.645. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4197_2553.pdf. Acesso em: 14 fev. 2014.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Meio século de formação de professores: um inventário de saberes e fazeres na constituição da profissão docente no Brasil do século XIX. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (Org.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 165-196.

VIÑAO FRAGO, Antonio. La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 25, p. 9-54, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 12 jan. 2013.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Continuidades y cambios. Madrid: Ediciones Morata, 2002. (Colección Pedagogía Razones y propuestas educativas; 10).

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139.

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

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WEBER, Roswithia. **As comemorações da imigração alemã no Rio Grande do Sul**: o '25 de julho' em São Leopoldo, 1924/1949. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: contexto e funcionamento. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional**: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Unijuí, 2007, p. 155-196.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **O nacional e o local**: ingerência e permeabilidade na educação brasileira. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2005a.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Constituição do ministério da educação e articulações entre os níveis feral, estadual e municipal da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005b. v. 3: século XIX, p. 40-52.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; METZLER, Ana Maria Carvalho. En busca de contenidos y sentidos para la educación rural. A educação para a zona rural no sul do Brasil: sentidos e perspectivas a partir das Conferências brasileiras de educação. In: PÉREZ, Teresa González; LÓPEZ, Oresta. (Coord.). **Educación rural em**

iberoamérica. Experiencias histórica y construcción de sentido. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones S.L., 2009. p. 79-108.

XAVIER, Itamaragiba Chaves. O projeto de instrução pública da República Rio-grandense (1836-1845). **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 8, p. 281-294, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/1329>

Fontes consultadas

1 – Documentos pesquisados no Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo (APMNH)

NOVO HAMBURGO. Registro de Telegramas oficiais da Intendência Municipal de Novo Hamburgo. (1927 a 1931). [livro manuscrito]. Novo Hamburgo – RS. 1927.

NOVO HAMBURGO. Registro dos Funcionários Municipais da Prefeitura de Novo Hamburgo. [livro manuscrito]. Novo Hamburgo – RS. 1945a, 1945b. 2 v.

PORTO ALEGRE. Decreto n. 3818, de 5 de abril de 1927. Cria o município de Novo Hamburgo com território do 2º. Distrito de São Leopoldo. In: NOVO HAMBURGO. Registro de Telegramas oficiais da Intendência Municipal de Novo Hamburgo – RS. (1927 a 1931). [livro manuscrito]. Novo Hamburgo. 1927, fl. 3.

Jornais

Gazeta de Novo Hamburgo

GAZETA DE NOVO HAMBURGO. Edital n. 89. Concurso ao Magistério Municipal. Ato n. 50, de 18 de abril de 1934. Ano 1, n. 18, p. 2, 9 maio 1934.

GAZETA DE NOVO HAMBURGO. Alfabetização de adultos. Palestra com a Inspetora do Ensino Municipal, d. Flávia Schüler. Dificuldade das professoras, Campanha de Alfabetização. Ano 1, n. 28, p.1, 16 jul. 1947.

GAZETA DE NOVO HAMBURGO. Pela Educação do Lar. Ano 3, n. 60, p.1, 7 set. 1949.

MARANHÃO, Jarbas. Educação. Obra de conjunto. **Gazeta de Novo Hamburgo**, Novo Hamburgo, ano 6, n. 42, p. 5, 23 out. 1952.

Hamburgerberg

SPERB, Ângela. De vila à cidade. **Hamburgerberg**, Novo Hamburgo, ano 3, n. 4, 28 set. 1986.

O 5 de Abril

O 5 DE ABRIL. A Instrução Pública em Novo Hamburgo. Ano 14, n. 25, Novo Hamburgo, 20 set. 1940a. p.4.

O 5 DE ABRIL. Construção do Grupo Escolar Pedro II e de dois predios escolares. Ano 14, n. 14, Novo Hamburgo, 5 jul. 1940b. p. 2.

O 5 DE ABRIL. A Instrução em Lomba Grande. Ano 14, n. 18, Novo Hamburgo, 2 ago. 1940c. p. 4.

O 5 DE ABRIL. Novo Hamburgo. Alguns dados da atual administração. Ano 16, n. 1. Novo Hamburgo, 5 abr. 1942a. p. 1.

O 5 DE ABRIL. 2ª Delegacia Regional de Ensino. Ano 16, n. 5, Novo Hamburgo, 30 abr. 1942b. p. 2.

O 5 DE ABRIL. Escola Normal Rural. Ano 17, n. 27. Novo Hamburgo, 1º out. 1943a.

O 5 DE ABRIL. Escola Normal S. Catarina. Ano 17, n. 30. Novo Hamburgo, 22 out. 1943b.

O 5 DE ABRIL. Prefeitura Municipal. Portaria n. 24. Ano 16, n. 46. Novo Hamburgo, 12 fev. 1943c. p. 2.

O 5 DE ABRIL. Designação de professoras. Ano 14, n. 49, p. 4, Novo Hamburgo, 5 mar. 1943d. p. 4.

O 5 DE ABRIL. Pelo Ensino Municipal. Curso de aperfeiçoamento dos prof. Municipais – Seis Valiosas Aulas Ministradas – Frequência de quase 100%. Ano 25, n. 49. Novo Hamburgo, 6 mar. 1953. p. 1.

MARCUCCI, Remo. No meu tempo Sim. **O 5 de Abril**, Novo Hamburgo, ano 21, n. 28, p. 1, 10 out. 1947.

PETRY, Leopoldo. Pela Instrução. **O 5 de Abril**, Novo Hamburgo, n. 1, p. 1, 1º maio 1931.

2 – Documentos pesquisados no Arquivo da Secretaria de Planejamento e Gestão da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, Diretoria de Expediente (ASPGPMNH)

NOVO HAMBURGO. **Decreto n. 16a/5, de 30 de novembro de 1942.** Dispõe sobre o Magistério Municipal. Novo Hamburgo – RS, 1942.

NOVO HAMBURGO. **Decreto n. 21/78, de 15 de fevereiro de 1978.** Cria escolas municipais que já em funcionamento e dá outras providências. Novo Hamburgo – RS, 1978.

NOVO HAMBURGO. **Decreto n. 4, de 16 de outubro de 1952.** Regimenta as Escolas Municipais. Novo Hamburgo – RS, 1952.

NOVO HAMBURGO. **Decreto n. 6, de 1º de junho de 1939.** Dá Denominação à Escola domiciliar n. 1. Novo Hamburgo – RS, 1939.

NOVO HAMBURGO. **Decreto s/n., de 12 de setembro de 1946.** Decreta [...]. Novo Hamburgo – RS, 1946.

NOVO HAMBURGO. **Decreto-Lei n. 37, de 10 de setembro de 1945.** Aumenta os vencimentos do professorado municipal e altera o numero de professores de 2ª. entrância, a partir de 1º de janeiro de 1946. Novo Hamburgo – RS, 1945c.

NOVO HAMBURGO. **Lei Municipal n. 45/53, de 1º de outubro de 1953.** Dispõe sobre a classificação de cargos e fixação de vencimentos dos funcionários municipais, e dá outras providências. Novo Hamburgo – RS, 1953.

3 – Documentos pesquisados no Arquivo do Museu Histórico Visconde de São Leopoldo (AMHVSL)

CRUSSIUS, Carlos. [Ofício] encaminhado à Câmara Municipal de São Leopoldo, 16 de julho de 1884. Candidata-se ao fornecimento de objetos. São Leopoldo. 1884. Fundo: Educação, colégios. Grupo: assuntos escolares. Caixa 2. AMHVSL.

PETRY, Leopoldo. **O município de São Leopoldo no anno do 1º centenário da independencia do Brasil.** Dados Historicos, geográficos e estatísticos coligidos por Leopoldo Petry. Collector Estadual de Novo Hamburgo. Ex-Secretario da Intendencia Municipal de São Leopoldo. São Leopoldo: Rotermund & Co, 1923.

SÃO LEOPOLDO. [Cópia de Ofício 69a] petição de reabertura de Aula Pública em Lomba Grande. São Leopoldo, RS, 7 nov. 1859. Fundo: Instrução Pública. Lomba Grande. Maço 2. Caixa 3. AHRS.

SÃO LEOPOLDO. [Ofício] à Presidência da Província do Rio Grande de São Pedro, Petição de Aulas para localidade de Santa Maria do Butiá pelos moradores de Lomba Grande. São Leopoldo – RS, 18 jan. 1881b. 4 folhas. Fundo: Educação, colégios. Grupo: assuntos escolares. Caixa 1. AMHVSL.

SÃO LEOPOLDO. [Relatório] Juiz de Paz da Freguesia da Piedade – Hamburgo Velho à Câmara Municipal de Vereadores de São Leopoldo. (juiz substituto em exercício Antonio Ferreira Bastos Junior). São Leopoldo, RS, 30 abr. 1882a. Fundo: Educação, colégios. Grupo: assuntos escolares. Caixa 2. AMHVSL.

SÃO LEOPOLDO. [Relatório] Juiz de Paz do 2º Distrito. Freguesia da Piedade – Nossa Senhora da Piedade (Hamburgo Velho – Sr. Antonio Terra Bastos) à Câmara Municipal de Vereadores de São Leopoldo. São Leopoldo, RS, 8 abr. 1881a. Fundo: Educação, colégios. Grupo: assuntos escolares. Caixa 2. AMHVSL.

SÃO LEOPOLDO. **Lei n. 83, de 2 de janeiro de 1932.** Orça a receita e despesa para o exercício de 1932. São Leopoldo, RS, 1932.

SÃO LEOPOLDO. **Lei n. 85.** Orça a receita e despesa para o exercício de 1933. São Leopoldo, RS, 1933.

SÃO LEOPOLDO. **Quadro Instrução Pública Municipal, 1939.** São Leopoldo, RS, 1939b. Fundo: Educação, colégios. Grupo: assuntos escolares. Caixa 2. AMHVSL.

SÃO LEOPOLDO. **Relatório de 1932 apresentado ao Exmo. Snr General Interventor Federal Dr. José Antonio Flores da Cunha pelo Prefeito Municipal de São Leopoldo Theodomiro Porto da Fonseca.** São Leopoldo: Oficinas Gráficas Rotermund & Co, 1933.

SÃO LEOPOLDO. **Relatório de 1933 apresentado ao Exmo. Snr General Interventor Federal Dr. José Antonio Flores da Cunha pelo Prefeito Municipal de São Leopoldo Theodomiro Porto da Fonseca.** São Leopoldo: Oficinas Gráficas Rotermund & Co, 1934.

SÃO LEOPOLDO. **Relatório de 1934 apresentado ao Exmo. Snr General Interventor Federal Dr. José Antonio Flores da Cunha pelo Prefeito Municipal de São Leopoldo Theodomiro Porto da Fonseca.** São Leopoldo: Oficinas Gráficas Rotermund & Co, 1935.

SÃO LEOPOLDO. Relatório de 1938 apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Osvaldo Cordeiro de Farias. Dd. Interventor Federal pelo Prefeito Theodomiro Porto da Fonseca em junho de 1939. São Leopoldo: Oficinas Gráficas Rotermund & Co, 1939a.

SÃO LEOPOLDO. Relatório de 1939 apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Osvaldo Cordeiro de Farias. Dd. Interventor Federal pelo Prefeito Theodomiro Porto da Fonseca em junho de 1940. São Leopoldo: Oficinas Gráficas Rotermund & Co, 1940.

SÃO LEOPOLDO. Relatório de 1940 apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Osvaldo Cordeiro de Farias. Dd. Interventor Federal pelo Prefeito Theodomiro Porto da Fonseca em junho de 1941. São Leopoldo: Oficinas Gráficas Rotermund & Co, 1941.

SÃO LEOPOLDO. Relatório de 1942 apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Osvaldo Cordeiro de Farias. Dd. Interventor Federal pelo Prefeito Theodomiro Porto da Fonseca em junho de 1943. São Leopoldo: Oficinas Gráficas Rotermund & Co, 1943.

Jornais

Jornal Correio de São Leopoldo

CORREIO DE SÃO LEOPOLDO. Lomba Grande em festa, ano 5, n. 232, São Leopoldo, 19 fev. 1937.

4 – Documentos pesquisados no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRS)

HILLEBRAND, João Daniel *et al.* Relatório do Diretor da Colônia de São Leopoldo [relatório]. São Leopoldo, 29 de setembro de 1858. Correspondência encaminhada ao Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Angelo Moniz do Silva Ferraz. Fundo: Instrução Primária. Câmara Municipal (1855-1859). Fundo: Instrução Primária. Correspondências recebidas. Maço 16. Caixa 8. AHRS.

LIVRO DE REGISTROS DA RELAÇÃO DAS CADEIRAS DE 1º E 2º GRAU DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA. De 1820 a 1880. Livros: I – 65; I – 66; I – 68; I-82; I – 135; I – 136. Diretoria da Instrução Pública. Fundo: Instrução Primária. AHRS.

CASTRO, Brinulfa do Carmo Leopoldina de. [Mapa de frequência] da Professora Brinulfa do Carmo Leopoldina de Castro. Capela da Piedade, São Leopoldo, RS, 2 nov. 1861. Fundo: Instrução Primária. Caixa 12. Maço 5. AHRS.

MENEZES, Maria Joaquina Loureiro de. [Mapa de frequência]. Professora Maria Joaquina Loureiro de Menezes. Professora pública da Cadeira localizada nesta Villa. Lavras. Registro de pagamento pelo Diretor Geral do Tesouro do Estado. 1 fev. 1916. Fundo: Instrução Pública. Maço 17 e 18 – Diversos. (1847 a 1940). AHRS.

MEYER, Henrique. [Anexo 4: Especificação dos alunos dados prontos nos anos de 1860 a 1876]. Aula Pública do sexo masculino. Lomba Grande, 1º distrito da cidade de São Leopoldo. Correspondência encaminhada à Francisco Coelho da Silva. São

Leopoldo, 30 de agosto de 1876. 1860-76. Fundo: Escolas. Caixa 2. Arquivo do Museu Histórico Visconde de São Leopoldo. São Leopoldo, R.S.

NOGUEIRA, Noemia Dolores. [Mapa de frequência]. Professora Noemia Dolores Nogueira. 5^a. Escola Mista do subúrbio de Lavras. Registro de pagamento pelo Tesouro do Estado. 1 abr. 1916. Fundo: Instrução Pública. Maço 17 e 18 – Diversos. (1847 a 1940). AHRS.

MEYER, Henrique. [Petição] remetidaao Excentíssimo Senhor Presidente da Província. Rio Grande do Sul. São Leopoldo, RS, Lomba Grande, 7 mar. 1881. (19 folhas). Fundo: Instrução Primária. Maço 17. Caixa 8.

MEYER, Henrique, Título de nomeação [livro de apostillas 1880] folha manuscrita e sem numeração. Última assinatura é datada em Porto Alegre, 28 de abril de 1880. Assinado por Fernando Abbott – Diretor Geral da Instrução Pública]. Localização: AHRS. Fundo: Instrução Primária.

SÃO LEOPOLDO. [Ofício] Entrega de caixotes (utensílios escolares) à Aula da professora Adelina da Fontoura Bacellar. Colônia da Piedade, 2 abr. 1891. São Leopoldo, RS, 1891. Fundo: Instrução Primária. Maço 16. Caixa 8.

SÃO LEOPOLDO. [Ofício n. 141] Fornecedor de (utensílios escolares), Sr. Rodolfo José Machado. Fornecimento de materiais à Aula públicas e São Leopoldo. São Leopoldo, 24 jan. 1882. São Leopoldo, RS, 1882. Fundo: Instrução Primária. Maço 16. Caixa 8.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Interior e Instrução Pública. Minutas e Rascunhos. Inspetoria Geral da Instrução Pública. Ofício remetido pelo Secretario Interior José Alves Massena. 2^a. via relação dos livros e utensílios escolares que Selbach & Cia. entregam à 37^a. Aula da 3^a. entrância no municipio de Porto Alegre. Porto Alegre, RS, 13 jan. 1908. Fundo: Secretarias. Minutas de Secretarias. Secretaria do Interior e Instrução Pública. 1908.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Interior e Instrução Pública. 2^a. via oficio encaminhado à Selbach e Cia. Manda Entregar material escolar à 3^a. Aula no município de Porto Alegre, regida pela professora Maria Innocencia de Couto e Silva. Porto Alegre, RS, 1 mar. 1900. Fundo: Secretarias. Minutas de Secretarias. Secretaria do Interior e Instrução Pública (1900 a 1909).

5 – Documentos pesquisados no Arquivo da Secretaria de Desenvolvimento Urbano de Novo Hamburgo (ASMDUNH)

CASA PASTORAL DA LOMBA GRANDE. Inventário de conhecimento. IPHAN. Projeto Inventário da Arquitetura Rural em Municípios das Áreas de Imigração no Rio Grande do Sul. [11 jan. 2008].

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL BENTO GONÇALVES. Memória da Instituição. [Pasta documentos e fotografias]. Secretaria de Desenvolvimento Urbano de Novo Hamburgo, RS.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CASTRO ALVES. Memória da Instituição. [Pasta documentos e fotografias]. Secretaria de Desenvolvimento Urbano de Novo Hamburgo, RS.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL HUMBERTO DE CAMPOS. Memória da Instituição. [Pasta documentos e fotografias]. Secretaria de Desenvolvimento Urbano de Novo Hamburgo, RS.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL TIRADENTES. Memória da Instituição. [Pasta documentos e fotografias]. Secretaria de Desenvolvimento Urbano de Novo Hamburgo, RS.

6 – Documentos pesquisados no Arquivo da Câmara Municipal de Vereadores de Novo Hamburgo (ACMVNH)

NOVO HAMBURGO. Ofício n. 22/26/3, de 14 de janeiro de 1948. [Cópia]. Documento microfilmado. Ofício encaminhado pelo Prefeito Guilherme Becker à Câmara Municipal de Vereadores de Novo Hamburgo. 1948.

7 – Documentos pesquisados no Arquivo Institucional da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo (AISME)

NOVO HAMBURGO. Escolas Municipais desativadas de Novo Hamburgo. Zona rural e Zona Urbana. Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo. Secretaria de Educação e Desporto de Novo Hamburgo – SMED. Folha Avulsa. Arquivo Passivo do Setor de Quadros e Lotações de Professores SMED. [2007].

8 – Documentos pesquisados no Arquivo Institucional da Escola Tiradentes (AIET)

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL TIRADENTES. **Livro de Registro de Freqüência Escolar.** (1939 a 1969). Novo Hamburgo, Lomba Grande (Morro dos Bois), 1939.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL TIRADENTES. [Rascunho de Plano de Curso da Escola Municipal Tiradentes]. Novo Hamburgo, Lomba Grande (Morro dos Bois), 1989.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL TIRADENTES. [Rascunho Plano de Unidade da Escola Municipal Tiradentes]. Novo Hamburgo, Lomba Grande (Morro dos Bois), [1970?]. Inclui caracterização da localidade.

NUNES, Elisa Scherer. **Poesia feita pela professora em homenagem aos 77 anos da instituição,** [2010?].

SCHERER, Sérgio José. [Biografia da instituição]. Escola Municipal De Ensino Fundamental Tiradentes. Novo Hamburgo, Lomba Grande (Morro dos Bois), [1970?].

9 – Documentos pesquisados no Arquivo Institucional da Escola Bento Gonçalves (AIEBG)

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL. [Livro] ponto de professores e funcionários. 1952. Abertura do caderno Maria do Carmo Mohelecke, 1952.

10 – Documentos pesquisados no Acervo da Comunidade Evangélica São Paulo de Lomba Grande (ACESPLG)

SÃO LEOPOLDO. Comunidade Evangélica-Luterana De Lomba Grande. Aula da Comunidade Evangélica (1934 a 1939). [Livro de frequência]. São Leopoldo-RS, Lomba Grande, 1934.

SÃO LEOPOLDO. Comunidade Evangélica-Luterana De Lomba Grande. Frequência dos alunos da Aula Evangélica Alemã da comunidade da Lomba Grande. [Livro de frequência]. São Leopoldo-RS, Lomba Grande, [1927?].

11 – Documentos pesquisados no Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (AIHGRS)

ALMANACK Escolar do Rio Grande do Sul. Diretoria Geral da Instrucção Pública. Edição Official. Livraria Selbach de J. R. da Fonseca & Cia. Porto Alegre, 1935.

12 – Documentos pesquisados no Arquivo Público do Rio Grande do Sul (APRS)

FERREIRA, João José. **Escolas Indígenas de Lagoa Vermelha**. Rio Grande do Sul. Livro de Subvenções escolares, 1921 e 1922. Arquivo Público do Rio Grande do Sul (APRS). Comissão de Terras e Colonização. Folha de registros de Pagamentos.

MICHELENA, Maria. **Curso Particular de Trabalhos Manuais**. Rio Grande do Sul. Livro de Subvenções escolares, 1921 e 1922. Porto Alegre. Arquivo Público do Rio Grande do Sul (APRS). Folha de registros de Pagamentos.

REZENDE, Luiz Antonio de. **Escolas Indígenas** – Cacique Doble. Lagoa Vermelha Rio Grande Do Sul. Livro de Subvenções escolares, 1926. Arquivo Público do Rio Grande do Sul (APRS). Folha de registros de Pagamentos.

RIO GRANDE DO SUL. **Livros de Subvenções Escolares**. (1920 a 1939). [diversos livros] Porto Alegre. Arquivo Público do Rio Grande do Sul (APRS). Folhas de registros de Pagamentos. 1920-39.

13 – Documentos pesquisados no Arquivo Institucional do Instituto Estadual Madre Benícia (AIEMB)

SÃO LEOPOLDO. Livro de Frequência n. 1. Grupo Escolar de Lomba Grande.

Instituto de Educação Madre Benícia. [Livro de frequência escolar e de registro do ponto dos funcionários da instituição]. São Leopoldo – RS, Lomba Grande, [1930?].

14 – Narrativas orais

BOHRER, Telga. **Entrevista oral sobre a trajetória docente em classes multisseriadas em Lomba Grande.** Novo Hamburgo, 30 out. 2010. Entrevista concedida a José Edimar de Souza.

KÖETZ, Hélia. **Entrevista oral sobre a trajetória docente em classes multisseriadas em Lomba Grande.** Novo Hamburgo, 11 out. 2010. Entrevista concedida a José Edimar de Souza.

TIMM, Arlete. **Entrevista oral sobre a trajetória docente em classes multisseriadas em Lomba Grande.** Novo Hamburgo, 23 abr. 2010. 2010. Entrevista concedida a José Edimar de Souza.

THIESEN, Élia Maria. **Entrevista oral sobre a trajetória docente em classes multisseriadas em Lomba Grande.** Novo Hamburgo, 1 maio e 11 out. 2010. Entrevista concedida a José Edimar de Souza.

THIESEN, Maria Gersy Höher. **Entrevista oral sobre a trajetória docente em classes multisseriadas em Lomba Grande.** Novo Hamburgo, 23 abr. 2010 e 30 out. 2010. Entrevista concedida a José Edimar de Souza.

Apêndice A

Aulas Públcas de Lomba Grande, século XIX.

Quadro de Aulas Públcas século XIX.

Ano	Professor/caderia e conteúdo	Localidade	Fonte
1866	Remessa de objetos para aulas do sexo masculino.	Lomba Grande (centro)	Ofício Delegado da Instrução Pública de São Leopoldo (10/03). Sr. Joaquim José de Oliveira.
	Inspeção nas aulas de idioma do país, destacando as aulas da Lomba Grande.		Ofício Inspetor Geral da Instrução Pública, Porto Alegre (12/03).
1880	Informa nomeação de normalista (Adelaide Roxo Cidade) para reger cadeira do sexo masculino que se tornará mista no Morro dos Bois.	Morro dos Bois	Ofício da Diretoria Geral da Instrução Pública em Porto Alegre à Presidente e vereadores da Câmara Municipal de São Leopoldo (Sr. Epaminondas B. Ferreira) (09/02).
	Adelaide Roxo Cidade informa que abriu uma aula no Morro dos Bois.		Ofício à Juiz de Paz. (01/03).
	Aluguel de casa da aula mista do Morro dos Bois, valor de 10 mil mensais *origem: ofício nº 561 de 17/04/80, do Presidente da Província à Diretoria Geral da Instrução Pública.		Ofício da Diretoria Geral da Instrução Pública em Porto Alegre (Fernando Abbott) à Presidência e demais vereadores da Câmara Municipal de São Leopoldo (20/04).
1881	Anna Dias de Hrebin – professora efetiva da cadeira de Santa Maria do Butiá informa que abriu uma aula na localidade.	Santa Maria do Butiá	Ofício da referida professora à Juiz de Paz Sr. Luis Esperpe (07/01).
	Licença remunerada de dois meses para professora Adelaide Arouche Cidade, da cadeira de Morro dos Bois.	Morro dos Bois	Ofício da Diretoria Geral da Instrução Pública, em Porto Alegre informando decisão da Presidência da Província quanto autorização de licença. Dirigido à Presidência da Câmara e Vereadores Municipais de São Leopoldo (19/06).
	Prorrogação de mais um mês de licença para tratamento de saúde da professora Adelaide Arouche Cidade, da cadeira de Morro dos Bois, conforme condição 2º. do artigo 110, do regulamento em vigor.		Ofício (Adriano Vernus Ribeiro) Diretor Geral da Instrução Pública, em Porto Alegre à Presidente e vereadores da Câmara Municipal de São Leopoldo (07/11).
1881	Petição de moradores para abertura de Aula Mista, transformação da aula do sexo feminino em mista (professora Anna Dias de Hrebin), ou uma aula para meninos do sexo masculino e indicam (professor Alberto Dias da Silveira).	Santa Maria do Butiá	Ofício à Presidência da Província do Rio Grande de São Pedro (18/01).
1881	Catharina Fredericks, não pode gosar do padrão conferido pelo artº 8º da lei nº 1108, de 8 de maio de 1877[?] ou [1871], que concede um substituto para as aulas que tiverem mais de 80 alunos.	Lomba Grande (centro)	Ofício (Adriano Vernus Ribeiro) Diretor Geral da Instrução Pública, em Porto Alegre à Presidente e vereadores da Câmara Municipal de São Leopoldo (24/05).

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Apêndice B

Lista de alunos prontos – Aulas Públicas de Lomba Grande, século XIX.

Lista dos alunos que concluíram o Ensino Primário (1876-1880).

Ano	Nome do aluno
1876	1 Augusto Ricardo Meyer
	2 Adolpho Müller
	3 Leopoldo Burger
	4 Sebastião Rinaldino Wetter
	5 Jorge Maufs
	6 Frederico Knewitz
	7 Christiano Philippe Becker
	8 Fernando Engelmann
	9 Christiano Dexheimer
	10 Fernando Scholz
	11 João Drolescher
	12 Frederico Winter
	13 João Kötz
	14 Marthinho Scherrer
	15 Luiz Körnath
	16 Henrique Theodoro Müller
	17 Henrique Lied
	18 Carlos Breitbach
	19 Carlos Luiz Diehl
	20 Luiz Roos
	21 Pedro Cornelius
	22 Alberto Schuch
	23 Christiano Stoll
	24 Philippe Francisco Becker
	25 Christiano Bohrer
	26 João Petersen
	27 Carlos Roth
	28 Fernando Möhlecke
	29 Germano Möhlecke
1876	1 Christiano Schaly
	2 Christiano Enck
	3 Alberto Fernando Dauber
	4 Leopoldo Müller
	5 Francisco Bohrer
	6 Frederico Becker
	7 Jacob Becker
	8 Pedro Carlos Stumpf

Ano	Nome do aluno
	9 Francisco Bender
	10 Pedro Cassel
	11 Nicolau Adalberto Bräscher
	12 Balduino Stumpf
1878	1 João Jorge Becker
	2 Carlos Faller
	3 Alberto Wetter
	4 Frederico Guilherme Scherrer
	5 Carlos Roos I
	6 Henrique Guilherme Veeck
	7 Carlos Pedro Rick
	8 Carlos Jorge Burger
	9 João Philippe Plentz
	10 Carlos Roos II
	11 Frederico Luiz Becker
	12 João Carlos Jungbluth
	13 João Deckmann
1879	1 Guilherme Faller
	2 Philippe Augusto Veeck
	3 Luiz Rick
	4 Rodolpho Faller
	5 Adolpho Germano Peirper
	6 Christiano Luiz Jungbluth
	7 Jorge Stumpf
	8 João Lourenço Becker
	9 Carlos Deckmann
	10 Jacob Strack
	11 João Lourenço Mittmann
	12 Adolpho Diehl
	13 Matthias Ellvanger
	14 João Lourenço Ad. Dexheimer
	15 Francisco José Homem
1880	1 Carlos Jorge Burger
	2 Adolpho Becker
	3 Carlos Winter
	4 Jacob Winter
	5 Jacob Roth
	6 Pedro Engelmann
	7 Eduardo Claudio Bräscher
	8 Christiano Scherrer
	9 Henrique Winter
	10 Timotheo da Silva
	11 João Schuch
	12 João Rick
	13 João Carlos Gerhardt

Apêndice C

Aulas Subvencionadas, século XX.

Quadro de professores subvencionados.

Ano	Subvenção/tipo (quantidade)	Município	Localidade(s)	Professor(es)	Fonte
1904 ¹³³ e 1909	Estadual ¹³⁴	São Leopoldo	6 sendo 3 para o 2º Distrito e 3 para o 6º Distrito ¹³⁵	Osorio Antonio de Mello; Ernesto Augusto Kloss; Maria Luiza Daudt.	Gaelzer Netto, 1904, 1905, 1906, 1907 e 1908.
1912	Municipal ¹³⁶ subvencionada pelo Estado (10 subvenções)		Passo dos Corvos e Lomba Grande.	Não consta.	Gaelzer Netto, 1913, p. 7-8.
1913 e 1914	Municipal subvencionada pelo Estado (15)		Lomba Grande	Maria D. Schiehllou Diehl; Ernesto Augusto Kloss.	Gaelzer Netto, 1914, anexo.
1915	Estadual (13)		Passo dos Corvos; Santa Maria do Butiá (VAGA)	Maria D. Diehl ou Schiehll	Gaelzer Netto, 1915, p. 31-32.
1916	Estadual (15)		Não consta	Não consta	Gaelzer Netto, 1916, p. 18-19.
1919 ¹³⁷	Estadual		Lomba Grande e Santa Maria do Butiá	Adolpho Diedrich – 1ª. cat. Sex. masc. – 19ª aula; Izabel Juliana Daudt – 2ª. cat. Sex. fem. – 20ª. aula; Maria Magdalena S. Meirelles – 4ª. cat. Mixta – 21ª. aula.	Azambuja Fortuna, 1919, p. 12.

¹³³ Aparece pela primeira vez, além do pagamento dos vencimentos dos professores, utilização do recurso da subvenção para o transporte de 590 alunos, sob a importância de 390\$000 réis.

¹³⁴ Em 1909, o relatório do intendente Guilherme Gaelzer Netto registra: “Havendo, porém, o Governo do Estado resolvido não mais subvencionar aulas particulares, ficou, ipso facto, sem efeito o meu pedido e, por isso, submetto á resolução do honrado Conselho, esse assumpto, afim de crear uma verba subencional, caso assim o entenda.” Nesse sentido, é a administração municipal é que subvenzionou as escolas naquele ano de 1908. (Gaelzer Netto, 1909, p. 15).

¹³⁵ Optei em destacar apenas os nomes de professores que atuaram no bairro Lomba Grande.

¹³⁶ O auxílio é fixado em 600\$000 anuais para cada professor. (Gaelzer Netto, 1913, p. 7). Nesse ano as subvenções aumentam para 15.

¹³⁷ Pela primeira vez, além do pagamento dos vencimentos docentes e aluguel do prédio escolar, discrimina-se que a subvenção foi utilizada para aquisição de livros, mobílias e utensílios escolares. Fornecedores de livros: Achilles P. Alegre; Samorim G. de Andrade; Octavio Augusto de Farias, Achilles P. Alegre e Dr. Milton da Cruz. Em relação aos utensílios: Carlos Henrique Panitz. Mobiliários: Emílio Schmlöffel.

Ano	Subvenção/tipo (quantidade)	Município	Localidade(s)	Professor(es)	Fonte
	Federal (10)		Não especifica	Não especifica ¹³⁸	Azambuja Fortuna, 1919, p. 14
	Subvencionada pelo Município e pelo Estado		Passo dos Corvos; Morro dos Bois; Taimbé e São João do Deserto	Maria Daudt Schiell; Osorio Antonio de Mello; Olga Maria da Silva (Barth) e José Affonso Höher	
	Subvenção Aulas Particulares		Lomba Grande	Hans Henn	
1920	Subvencionada Federal		São João do Deserto	José Affonso Höher	APRS
1921 ¹³⁹	Subvencionada Federal		São João do Deserto	José Affonso Höher ¹⁴⁰	APRS
1922 ¹⁴¹	Subvencionada Federal		São João do Deserto	José Affonso Höher	APRS
1923	Subvencionada Federal		São João do Deserto	José Affonso Höher	APRS
1924	Subvencionada Federal		São João do Deserto; Quilombo	Doracy de Azevedo Benitz ¹⁴² e José Affonso Höher ¹⁴³ ; Lucilia Weber Sperb	APRS
1925	Subvencionada Estadual		São João do Deserto	Doracy de Azevedo Benitz	APRS
	Subvencionada Federal		Quilombo	Lucilia Weber Sperb ¹⁴⁴	
1926 ¹⁴⁵	Subvencionadas estaduais e municipais (22)		Taimbé	Olga Maria Barth	AMHVSL

¹³⁸ Conforme consta no livro de folhas de pagamento de professores subvencionados federais: Lucilia Weber Sperb percebia anualmente 1.800\$000 réis, incluído o valor mensal de 132\$000 réis, pelo aluguel da casa. Portaria de nomeação de 6 de março de 1919.

¹³⁹ Conforme consta no livro de folhas de pagamento de subvenções escolares, decreto estadualn. 2786, de 5 de maio de 1921, destina 15 subvenções para o município de São Leopoldo, no valor de 9.000\$000. (APRS).

¹⁴⁰ Conforme consta no livro de folhas de pagamento de subvenções federais, nomeada pela Portaria Estadual n. 1672, de 4 de abril de 1921. (APRS).

¹⁴¹ Conforme consta no livro de folhas de pagamento de subvenções escolares, decreto estadualn. 2965, de 5 de maio de 1922, destina 16 subvenções para o município de São Leopoldo, no valor de 9.600\$000. (APRS).

¹⁴² Contratada pela portaria de 31 de julho de 1924. Recebia aluguel de 132\$000 réis mensais. A aula funcionava em sua residência. (APRS).

¹⁴³ Portaria de nomeação de 21 de fevereiro de 1923, com percepção mensal de 1.800\$000 réis anuais, incluindo o aluguel de 132\$000 réis.

¹⁴⁴ Conforme consta no livro de folhas de pagamento de subvenções federais, nomeada pela Portaria Estadual de 6 de março de 1919. (APRS).

¹⁴⁵ É importante destacar que além dessas três aulas isoladas, havia mais três efetivas: Maria Rosalina Stumpf e Julieta H. Gerardt, na região central de Lomba Grande e na localidade de Santa Maria do Butiá: Analia Doralice da Silva. Além disso, havia em São Leopoldo um total de 21 escolas estaduais

Ano	Subvenção/tipo (quantidade)	Município	Localidade(s)	Professor(es)	Fonte
1927 ¹⁴⁸	Subvencionadas federais (13)		Quilombo; Sem localidade ¹⁴⁶	Lucilla Weber Sperb ¹⁴⁷ ; Edith Precht.	AMHVSL; APRS
	Subvenções de escolas particulares		Lomba Grande	Escola Evangélica de Lomba Grande	APRS
	Subvencionada Estadual		São João do Deserto	Doracy de Azevedo Benitz	APRS
1927 ¹⁴⁸	Subvencionadas federais		Quilombo; São João do Deserto; Santa Maria do Butiá; Taimbé; Fazenda dos Prazeres; Lomba Grande ¹⁴⁹ .	Edith Prescht; Maria Maria Aracy Paradeda Schmitt; Iracema Julieta Vieira; Maria Elvira Moelecke e Maria José de Andrade; José Affonso Höher ¹⁵⁰	AMHVSL; APRS
1928 ¹⁵¹	Subvencionadas estaduais e municipais		São João do Deserto; Santa Maria do Butiá; Taimbé e Fazenda dos Prazeres	Maria Aracy Paradeda Schmitt; Iracema Julieta Vieira; Maria Elvira Moelecke, Maria José de Andrade ¹⁵² .	APRS

isoladas efetivas e 40 escolas particulares. Observa-se que algumas escolas particulares, foram absorvidas pelas subvenções. De acordo com o livro de folha de pagamento das subvenções escolares, consultado no APRS, foi concedido 16 subvenções estaduais no valor de 9.600\$000 anual, conforme decreto estadual n. 3.640, de 14 de maio de 1926.

¹⁴⁶ Conforme livro de folha de pagamento de professores subvencionados, 1926, localizado no APRS.

¹⁴⁷ Removida em 17 de julho de 1926, conforme consta nos assentos do livro de folha de pagamento das subvenções federais, folha 154. Provavelmente, a professora Edit Precht assume a regência da aula da professora Lucilia Sperb.

¹⁴⁸ No estado do Rio Grande do Sul, havia 1.304 escolas subvencionadas. 402 professores em exercício docente em escolas isoladas, de um total de 2.265 professores estaduais (LIMA, 1927, p. 21). AHRS. De acordo com Lima (1927, p. 123), em São Leopoldo havia 1 Colégio Elementar, 23 escolas isoladas, 16 escolas subvencionadas e 15 municipais, 13 federais, 90 particulares, com matrícula de 11.832 e frequência de 9. 116 alunos. Conforme consta no livro de folhas de pagamento de subvenções escolares, entre 1927 a 1929 pelo Decreto n. 384, de 1º de maio de 1927, destinou-se 16 subvenções para o município de São Leopoldo, no valor de 9.600\$000. Em 1927, além dessas aulas subvencionadas, havia as aulas públicas estaduais isoladas efetivas. Atuando na Mista n. 1, professora Maria R. Stumpf e na Feminina n. 2, Julieta H. Gerhardt, ambas na região central de Lomba Grande.

¹⁴⁹ Conforme consta no livro de folhas de pagamento de subvenções federais, nomeada pela Portaria Estadual n. 1672, de 4 de abril de 1921 (APRS).

¹⁵⁰ Nomeada pela portaria n. 1672, de 4 de abril de 1921 (APRS).

¹⁵¹ Além dessas aulas subvencionadas havia as aulas públicas estaduais isoladas efetivas. Atuando na Mista n. 1, professora Maria R. Stumpf e na Feminina n. 2, Julieta H. Gerhardt, ambas na região central de Lomba Grande. Conforme consta no livro de folhas de pagamento de subvenções escolares, em 1928 o Decreto n. 4047, de 12 de abril de 1928, destinou-se 16 subvenções para o município de São Leopoldo, no valor de 9.600\$000.

¹⁵² Observa-se que as subvenções ora eram estaduais, ora federais, ora municipais, mas as professoras eram contratadas anualmente até que fossem efetivadas.

Ano	Subvenção/tipo (quantidade)	Município	Localidade(s)	Professor(es)	Fonte	
1929 ¹⁵³	Subvencionada Federal		Quilombo	Edith Prescht	APRS	
	Subvenções de escolas particulares		Lomba Grande	Aula Evangélica; Aula Católica		
	Subvenções de escolas particulares	Lomba Grande	Paul Pitsch ¹⁵⁴ – Aula Católica; Jacob Sauer – Aula Evangélica.	José Affonso Höher		
	Subvencionada Federal					
1930 ¹⁵⁵	Subvencionada Federal		Quilombo; São João do Deserto.	Edith Precht; Maria Aracy Paradeda Schmitt.	AMHVSL	
	Municipais subvencionadas pelo Estado		São João do Deserto; Taimbé; Quilombo	Lydia Haubert; Maria Elvira Moelecke; Anatalia O. Sprenger.		
	Subvenções de escolas particulares	Lomba Grande	Paul Pitsch – Aula Católica; Jacob Sauer – Aula Evangélica.			
1931 ¹⁵⁶	Subvencionadas estaduais e municipais		São João do Deserto; Taimbé.	Lydia Haubert; Maria Elvira Moelecke.		

¹⁵³ Contrato pelo governo do Estado das professoras: Maria Aracy Paradeda Schmitt, com aula na localidade de São João do Deserto; Amazildes Paradeda Schmitt, com aula na localidade de Santa Maria do Butiá e Carolina Emilia Nicolay, com aula na localidade de Quilombo. Conforme consta na folha de pagamento de subvenções estaduais, a folha 38 e 39, a professora Maria Aracy P. Schmitt foi nomeada pela portaria n. 1320, de 9 de março de 1929 (APRS). Além delas, havia mais duas aulas estaduais efetivas: na Mista n. 4, professora Maria R. Stumpf e na Feminina n. 2, Julieta H. Gerhardt, ambas na região central de Lomba Grande. Ainda registra-se que inquerido pelo governo do Estado, qual local comportaria a abertura de mais uma aula, o intendente de São Leopoldo, sugere que a localidade de Santa Maria do Butiá comportaria mais uma aula isolada, preferencialmente mista. Conforme consta no livro de folhas de pagamento de subvenções escolares, entre 1929 e 1930 pelo Decreto n. 4316, de 22 de maio de 1929, destinou-se 15 subvenções para o município de São Leopoldo, no valor de 9.000\$000.

¹⁵⁴ De acordo com o Tomaz Thiesen (2014), seu pai foi aluno do professor Pitsch, que era natural da Tchecoslováquia e veio, especialmente para atuar na escola da comunidade católica, a pedido da “Congregação das Senhoras Católicas”.

¹⁵⁵ Foram contratadas pelo Estado as professoras Amazildes Paradeda Schmitt – para aula na Santa Maria do Butiá e Carolina Emilia Nicolay, para aula no Quilombo, ambas subvencionadas estaduais. Além disso, havia as duas aulas estaduais efetivas funcionando na região central de Lomba Grande: na Mista n. 1, professora Maria R. Stumpf e na Feminina n. 2, Julieta H. Gerhardt. E ainda havia as aulas municipais efetivas, no Morro dos Bois – professor Manoel Ignácio da Silva Sobrinho e na localidade de Santa Maria do Butiá, Vicentina Silva. Conforme consta no livro de folhas de pagamento de subvenções escolares, entre 1931 a 1932, pelo Decreto n. 4887, de 28 de março de 1931, destinou-se 15 subvenções para o município de São Leopoldo, no valor de 9.000\$000.

¹⁵⁶ Além disso, havia as duas aulas estaduais efetivas funcionando na região central de Lomba Grande: na Mista n. 1, professora Maria R. Stumpf e na Feminina n. 2, Julieta H. Gerhardt. Como se observa o nome da mesma professora para a localidade de Taimbé. É provável que a mesma estivesse trabalhando dois turnos, manhã e tarde, em função do grande número de alunos e seus vencimentos fossem por recursos diferentes em cada um dos turnos. Esse aspecto foi lembrado pela professora Maria Gersy

Ano	Subvenção/tipo (quantidade)	Município	Localidade(s)	Professor(es)	Fonte
1932 ¹⁵⁷ a 1934	Subvencionadas municipais		Morro dos Bois; Santa Maria do Butiá; Quilombo	Manoel Ignacio da Silva Sobrinho; Vicentina Silva; Anatalia O. Sprenger.	AMHVSL
	Subvencionada Estadual (subvencionada de língua vernácula)		São João do Deserto	Maria Aracy Paradeda Schmitt.	
	Subvencionada Federal		Quilombo	Edith Precht	
	Subvencionadas pelo Estado		São João do Deserto; Taimbé; Quilombo	Lydia Haubert; Maria Elvira Moelecke; Anatalia O. Sprenger.	
	Subvenções de escolas particulares		Lomba Grande	Paul Pitsch – Aula Católica; Jacob Sauer – Aula Evangélica.	
	Subvencionada Estadual		Santa Maria do Butiá; Lomba Grande	Maria Rosalina Stumpf; Julieta Henrique Gerhardt.	
	Subvencionada Federal		Lomba Grande	José Affonso Höher	
	Subvencionadas estaduais e municipais		Quilombo; São João do Deserto; Taimbé.	Anatalia O. Sprenger; Lydia Haubert; Maria Elvira Moelecke	
	Subvencionada Estadual ¹⁵⁸		Quilombo	Carolina E. Nikolay	

Höher (2010), ocasião em que rememorou o fato de seu pai, professor José Affonso Höher, ser professor federal, municipal e estadual.

¹⁵⁷ Conforme folha de pagamento de subvenções escolares, subvencionou 15 aulas para o município de São Leopoldo, no valor de 9.000\$000 réis, pelo Decreto n. 5410, de 21 de agosto de 1933. Aparece pela primeira vez, subvenção concedida para o Patronato Agrícola, aula pública do professor Guilherme Banhet, no Patronato Agrícola de Antônio Alves Ramos (APRS).

¹⁵⁸ Professoras contratadas pelo Estado: Maria Aracy Paradeda Schmitt, S. João do Deserto e Amazildes Paradeda Schmitt, Santa Maria do Butiá. Em 1933 e 1934: Carolina E. Nikolay, Quilombo.

Ano	Subvenção/tipo (quantidade)	Município	Localidade(s)	Professor(es)	Fonte
1932 a 1934 ¹⁵⁹	Subvencionadas Municipais		Morro dos Bois; Lomba Grande	Maria Hilda Scherer ¹⁶⁰ ; Pedro Alfredo Kunrath ¹⁶¹ ; José Affonso Höher ¹⁶²	
1935 ¹⁶³	Subvencionada Federal		Lomba Grande	José Affonso Höher	APRS
1936 ¹⁶⁴	Subvencionada Federal		Lomba Grande; Santa Maria do Butiá	José Affonso Höher e Julieta Henriqueta Gerhardt; Maria Rosalina Stumpf.	APRS; São Leopoldo, 1937, p. 46.
	Subvencionada Estadual		Santa Maria do Butiá; Quilombo;	Amazildes Paradeda Schmitt; Carolina Emilia Nicolay e Altair Formel.	APRS; AMHVSL
	Subvencionada estadual e federal		São João do Deserto	Maria Aracy Paradeda Schmitt	APRS

¹⁵⁹ Em 1934, havia 510 escolas subvencionadas estaduais e 510 professores exercendo magistério nestas instituições (ALMANAKE, 1935, p. 53). AIHGRS. Conforme consta no livro de folhas de pagamento de subvenções escolares, entre 1934, pelo Decreto n. 5655, de 21 de julho de 1934, destinou-se 15 subvenções para o município de São Leopoldo, no valor de 9.000\$000. “As 15 aulas subvencionadas pelo município e pelo governo do Estado, com uma matrícula de 619 alunos e com freqüência de 558. Estão assim distribuídas pelos distritos: [...] 2 no 6º distrito com 60 alunos matriculados e 47 de freq. [...]” (SÃO LEOPOLDO, 1933, p.28). Conforme consta no relatório da prefeitura municipal, 22 eram as escolas subvencionadas pelo município, sendo 4 delas na localidade do 6º distrito – Lomba Grande (SÃO LEOPOLDO, 1933, p. 27).

¹⁶⁰ Portaria n.º 220 – de 15 de outubro de 1932. Exonera, a pedido, o cidadão Manoel Ignacio da Silva, do cargo de professor municipal, com exercício na aula localizada no Morro dos Bois (SÃO LEOPOLDO, 1933, p.25). Pela Portaria n. 232, de 14 de novembro de 1932, Concede a partir de 1º do corrente mês à professora Jovelina Francísca de Melo, regente da aula localizada no Morro dos Bois, a subvenção mensal de 80\$000 réis mensais, em substituição do professor Manoel Silva (SÃO LEOPOLDO, 1933, p.26). A partir de 1 de setembro de 1933, a regente da aula mista do Morro dos Bois, passou a ser a professora Maria Hilda Scherer.

¹⁶¹ Paulo Petsch, Lomba Grande, contrato rescindido pela Portaria n. 205, 1 de outubro de 1934. Pedro Alfredo Kunrath, contratado pela Portaria nº 204, 1-10-1932. Substituir o professor Paulo Pietsch (SÃO LEOPOLDO, 1932, p. 35-36).

¹⁶² Além dessas, consta como professor regente das Aulas Particulares Evangélica: Professor Jacob Sauer; das Aulas Particulares da Comunidade Católica: Paulo Petsch e Pedro Alfredo Kunrath e mantendo aulas particulares, recebendo subvenções: na Lomba Grande: Professor José Affonso Höher e no Quilombo Anatália Sprenger.

¹⁶³ Conforme consta no livro de folhas de pagamento de subvenções escolares, de 1935, pelo Decreto n. 5945, de 12 de junho de 1935, destinou-se 15 subvenções para o município de São Leopoldo, no valor de 4.500\$000 réis.

¹⁶⁴ Em 1936 havia 27 professoras contratadas estaduais e federais, 72 subvencionadas pelo município (SÃO LEOPOLDO, 1937). Eram professores municipais: Lydia Haubert, São João do Deserto; Maria Elvira Moehlecke, Taimbé; Maria Hilda Scherer, Morro dos Bois. Olga Barth, Quilombo; Serafim Rauber, Lomba Grande; Edy Lucia Höher, Lomba Grande. José Affonso Höher, Lomba Grande (SÃO LEOPOLDO, 1937, p. 46) e(SÃO LEOPOLDO, 1937, p. 45).

Ano	Subvenção/tipo (quantidade)	Município	Localidade(s)	Professor(es)	Fonte
1937 ¹⁶⁵	Subvenções escolares		Não especifica	Não especifica	Não especifica
1938 ¹⁶⁶					
1927 ¹⁶⁷ a 1938	Subvencionada Estadual (1)	Novo Hamburgo	Hamburgo Velho	Ludwina Vier ¹⁶⁸	Registro ofícios enviados. APMNH. Livro ponto Funcionários 1954, APMNH.
1938	Subvenções de escolas particulares		Não consta. Sete escolas particulares um 1 colégio.	Não consta	Relatório. Cavalcanti, 1938.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

¹⁶⁵ Conforme livro de folha de pagamento de subvenções escolares, além de indicar o decreto que autoriza e regula a subvenção passa a indicar o nome do professor que recebeu a subvenção. Essa prática se observa entre 1937 a 1939, tanto para São Leopoldo, quanto para Novo Hamburgo. Em relação aos nomes dos professores, é o indicado no quadro acima, em conformidade com os documentos que foram cotejados (folha de pagamento dos professores; folha de pagamento de subvenções escolares; relatórios e mensagens da prefeitura municipal de São Leopoldo e Novo Hamburgo; livro ponto dos funcionários municipais de Novo Hamburgo).

¹⁶⁶ No município de São Leopoldo é criado o primeiro Regulamento dos professores municipais. Decreto nº 8 de 15 de julho de 1938, instituindo o Regulamento Geral dos Funcionários Municipais (SÃO LEOPOLDO, 1940, p. 3). Bem como, a Comissão Disciplinar, pelo Decreto nº 6, de 21 de fevereiro de 1938. (SÃO LEOPOLDO, 1940, p. 3). Além disso, aconteceu o primeiro concurso público, cujos professores foram, por Ato nº 12, de 20 de maio de 1938, obrigados a prestar exame. Como confere o Decreto: “os professores públicos municipais e os particulares subvencionados a exame de suficiência”; (SÃO LEOPOLDO, 1940, p. 3). Em 1942, como já afirmei em outro estudo, Souza (2012a), essa prática vai acontecer em 1942, com decreto de demissão coletiva e convocação para concurso público. Ou seja, em 1943, no ASPGPMNH constam inúmeros decretos de nomeação de professores municipais.

¹⁶⁷ Entre 1927 a 1929, pagamento de uma subvenção, conforme Decreto n. 4047, de 12 de abril de 1918, no valor de 600\$000 anuais. Entre 1930 a 1934, o Decreto é o de n. 4497, de 28 de março de 1930. O de 1934 é o Decreto de n. 5.655, de 21 de julho de 1934. Em 1935 a subvenção é cortada pela metade, passando a perceber 300\$000 anuais. Entre 1937 a 1939 as subvenções para Novo Hamburgo elevam-se ao número de 8(APRS).

¹⁶⁸ Em correspondência (Ofício n. 16, de 27 de maio de 1927), encaminhada pelo intendente provisório de Novo Hamburgo, senhor Jacob Kroeff Netto, consta: “Com referencia ás aulas subvencionadas deste município cabe me informar que foi o mesmo presidente do Conselho Escolar de São Leopoldo, cidadão Alfredo Guilherme Gerhardt, quem, á minha consulta verbal, respondeu que Da. Ludwina Vier era professora subvencionada pelo município. O mesmo aquelle funcionário declarou ao cidadão Marcolino dos Santos Pacheco, actual delegado de polícia d'aqui, quando incumbido Conselho escolar do então 2º distrito do citado município. O relatório municipal apresentado em 1926 traz um quadro relativo ás aulas subvencionadas, não especificando, porém, quais as municipais e quais as estaduaes” (Novo Hamburgo, 1927,fl. 6). Em correspondência entre o Intendente municipal Leopoldo Petry e o Diretor Geral da Secretaria do Interior, Dr. Eduardo Marques,cito, ofício n. 201, de 19 de março de 1928 “[...] neste município existe uma só aula subvencionada pelo Estado a da professora D. Ludwina Vier, a qual mantem uma aula para creanças pobres, de cor, nesta Villa, freqüentada actualmente por cinqüenta alunos de ambos os sexos” (Novo Hamburgo, 1927, fols. 83-84).

Apêndice D

Relação de nomes de professores de Novo Hamburgo e fotografias

Relação de professores de Novo Hamburgo de 1918 a 1929

1. Ludwina Vier
2. Olga Maria Barth

Relação de professores de Novo Hamburgo de 1919 a 1929

1. Olga Maria Barth

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1930

1. Felicitas Therezia Lauck
2. Ludwina Vier
3. Olga Maria Barth

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1931

1. Felicitas Therezia Lauck
2. Ludwina Vier
3. Olga Maria Barth

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1932

1. Felicitas Therezia Lauck
2. Ludwina Vier
3. Olga Maria Barth

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1933

1. Ludwina Vier
2. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
3. Maria Edith Silva Faller
4. Felicitas Therezia Lauck
5. Olga Maria Barth

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1934

1. Ludwina Vier
2. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
3. Maria Edith Silva Faller
4. Felicitas Therezia Lauck
5. Olga Maria Barth

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1935

1. Ludwina Vier
2. Luiza Teixeira Lauffer
3. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
4. Maria Edith Silva Faller
5. Felicitas Therezia Lauck
6. Olga Maria Barth

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1936

1. Ludwina Vier
2. Luiza Teixeira Lauffer
3. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
4. Maria Edith Silva Faller
5. Felicitas Therezia Lauck
6. Olga Maria Barth

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1937

1. Ludwina Vier
2. Luiza Teixeira Lauffer
3. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
4. Maria Edith Silva Faller

5. Olga Maria Barth

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1938

1. Ludwina Vier
2. Luiza Teixeira Lauffer
3. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
4. Maria Elvira Moelecke
5. Maria Edith Silva Faller
6. Olga Maria Barth

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1939

1. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
2. Ludwina Vier
3. Luiza Teixeira Lauffer
4. Maria Edith Silva Faller
5. Maria Elvira Moelecke
6. Maria Juracy Araujo
7. Olga Maria Barth

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1940

1. Hereda da Silva
2. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
3. Ludwina Vier
4. Luiza Teixeira Lauffer
5. Maria Edith Silva Faller
6. Maria Elvira Moelecke
7. Maria Iracema Ferreira
8. Maria Juracy Araujo
9. Pedro Alfredo Kunrath
10. Olga Maria Barth
11. José Pedro Haubert
12. Maria Gersy Höher

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1941

1. Aindade Oliveira (Auxiliar)
2. Hereda da Silva

3. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)

4. Kelly Magdalena Balconi

5. Ludwina Vier

6. Luiza Teixeira Lauffer

7. Maria Edith Silva Faller

8. Maria Elvira Moelecke

9. Maria Iracema Ferreira

10. Maria Juracy Araujo

11. Pedro Alfredo Kunrath

12. Ruth Altmayer (INSPETORA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS)

13. Olga Maria Barth

14. José Pedro Haubert

15. Maria Gersy Höher

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1942

1. Celita M. Guerreiro
2. Ercy Ritzel
3. Gecy Jacintho
4. Hereda da Silva
5. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
6. Locy Silva
7. Lorena G. Fidélis
8. Ludwina Vier
9. Luiza Teixeira Lauffer (Inspetora Municipal)
10. Maria das Dôres Pereira Magalhães
11. Maria Edith Silva Faller
12. Maria Elvira Moelecke
13. Maria Iracema Ferreira
14. Maria Juracy Araujo
15. Pedro Alfredo Kunrath
16. Rachel Theresa Wickert
17. Ruth Altmayer
18. Suely Luiza de Araujo (Auxiliar)
19. Felicitas Therezia Lauck
20. Olga Maria Barth
21. José Pedro Haubert
22. Maria Gersy Höher

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1943

1. Celita M. Guerreiro
2. Gecy Jacintho
3. Hereda da Silva
4. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
5. Locy Silva
6. Ludwina Vier
7. Luiza Teixeira Lauffer
8. Maria das Dôres Pereira Magalhães
9. Maria Edith Silva Faller
10. Maria Elvira Moelecke
11. Maria Iracema Ferreira
12. Maria Juracy Araujo
13. Pedro Alfredo Kunrath
14. Rachel Theresa Wickert
15. Ruth Altmayer
16. Zuleika Müller
17. Felicitas Therezia Lauck
18. Hilda Ribeiro Klein
19. Nair Anna Loeblein
20. Olga Maria Barth
21. José Pedro Haubert
22. Maria Elvira Lehmann
23. Nelsy Dalila M. Adam
24. Lenira Brandi Grin
25. Juracy Hofmann
26. Eunice Gassen
27. Elza Pereira de Magalhães
28. Flávia Schuler
29. Maria Gersy Höher

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1944

1. Hereda da Silva
2. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
3. Locy Silva
4. Ludwina Vier
5. Maria das Dôres Pereira Magalhães
6. Maria Edith Silva Faller
7. Maria Elvira Moelecke

8. Maria Juracy Araujo
9. Pedro Alfredo Kunrath
10. Rachel Theresa Wickert
11. Ruth Altmayer
12. Felicitas Therezia Lauck
13. Hilda Ribeiro Klein
14. Nair Anna Loeblein
15. Olga Maria Barth
16. José Pedro Haubert
17. Maria Elvira Lehmann
18. Nelsy Dalila M. Adam
19. Lenira Brandi Grin
20. Flávia Schuler
21. Maria Gersy Höher
22. Sônia Norma Müller
23. Constança Goulart
24. Vilma Judith Mancuso

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1945

1. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
2. Locy Silva
3. Ludwina Vier
4. Maria Edith Silva Faller
5. Maria Elvira Moelecke
6. Maria Juracy Araujo
7. Pedro Alfredo Kunrath
8. Rachel Theresa Wickert
9. Felicitas Therezia Lauck
10. Hilda Ribeiro Klein
11. Nair Anna Loeblein
12. Olga Maria Barth
13. José Pedro Haubert
14. Maria Elvira Lehmann
15. Nelsy Dalila M. Adam
16. Lenira Brandi Grin
17. Flávia Schuler (Orientadora do Ensino) até 1951 = 1951 responsável pelo Departamento de Educação de Novo Hamburgo
18. Maria Gersy Höher
19. Constança Goulart
20. Vilma Judith Mancuso

21. Talita Hermelinda Rodrigues Oliveira
22. Elsa Larocca
23. Ivonne Schury
24. Glacy Bonarrigo Jaeger
25. Catarina Fontoura
26. Rita Terezinha Mesquita
27. Ercília Lorita Pereira
28. Zulmira Blamkenhein
29. Diva Nair Mercker

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1946

1. Ludwina Vier
2. Maria Juracy Araujo
3. Rachel Theresa Wickert
4. Locy Silva (testou 333 operários da fábrica)
5. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
6. Maria Elvira Moelecke
7. Maria EdithSilva Faller
8. Pedro Alfredo Kunrath
9. Felicitas Therezia Lauck
10. Hilda Ribeiro Klein
11. Nair Anna Loeblein
12. Olga Maria Barth
13. José Pedro Haubert
14. Maria Elvira Lehmann
15. Nelsy Dalila M. Adam
16. Lenira Brandi Grin
17. Flávia Schuler (Orientadora do Ensino)
18. Maria Gersy Höher
19. Vilma Juddy Mancuso
20. Amandina Marina Vargas
21. Talita Hermelinda Rodrigues Oliveira
22. Elsa Larocca
23. Ivonne Schury
24. Glacy Bonarrigo Jaeger
25. Catarina Fontoura
26. Landila ou Laudila Juditha Sander
27. Romano Braucher

28. Rita Terezinha Mesquita
29. Ercília Lorita Pereira
30. Iria Steigleder “de Araújo”
31. Helba de Castro Taufer
32. Ely Souza = (Ely Benimi – 31/07/51)
33. Zulmira Blamkenhein
34. Alzira Schmitt
35. Iracema Brandi Grin
36. Aracy Spitzer
37. Darcilla Loner
38. Filomena Cardoso Pôrto (1949 = Filomena Gerhardt)
39. Iracema S. Moelecke
40. Elvira Hilária Schlüker
41. Diva Nair Mercker

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1947

1. Ludwina Vier
2. Maria Juracy Araujo
3. Locy Silva
4. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
5. Maria Elvira Moelecke
6. Maria Edith Silva Faller
7. Pedro Alfredo Kunrath
8. Felicitas Therezia Lauck
9. Hilda Ribeiro Klein
10. Nair Anna Loeblein
11. Olga Maria Barth
12. José Pedro Haubert
13. Maria Elvira Lehmann
14. Nelsy Dalila M. Adam
15. Lenira Brandi Grin
16. Flávia Schuler (Orientadora do Ensino)
17. Maria Gersy Höher
18. Amandina Marina Vargas
19. Talita Hermelinda Rodrigues Oliveira
20. Ivonne Schury
21. Glacy Bonarrigo Jaeger
22. Catarina Fontoura

- | | |
|---|---|
| 23. Landila ou Laudila Juditha Sander | 13. Nelsy Dalila M. Adam |
| 24. Romano Braucher | 14. Lenira Brandi Grin |
| 25. Ercília Lorita Pereira | 15. Flávia Schuler (Orientadora do Ensino) |
| 26. Iria Steigleder “de Araújo” | 16. Maria Gersy Höher |
| 27. Helba de Castro Taufer | 17. Amandina Marina Vargas |
| 28. Ely Souza = (Ely Benini – 31/07/51) | 18. Ivonne Schury |
| 29. Zulmira Blamkenhein | 19. Glacy Bonarrigo Jaeger |
| 30. Alzira Schmitt | 20. Catarina Fontoura |
| 31. Iracema Brandi Grin | 21. Landila ou Laudila Juditha Sander |
| 32. Aracy Spitzer | 22. Ercília Lorita Pereira |
| 33. Filomena Cardoso Pôrto (1949 = Filomena Gerhardt) | 23. Iria Steigleder “de Araújo” |
| 34. Edy Fleck Ebert | 24. Helba de Castro Taufer |
| 35. Iracema S. Moehlecke | 25. Ely Souza = (Ely Benini – 31/07/51) |
| 36. Catarina Macedo “Hermes” | 26. Zulmira Blamkenhein |
| 37. Elvira Hilária Schlüker | 27. Alzira Schmitt |
| 38. Anelina Kray Coute | 28. Iracema Brandi Grin |
| 39. Julieta Cicília da Silva | 29. Filomena Cardoso Pôrto (1949 = Filomena Gerhardt) |
| 40. Doracy Guilhermina Becker – Doracy Becker da Cunha (1955) | 30. Edy Fleck Ebert |
| 41. Diva Nair Mercker | 31. Iracema S. Moehlecke |
| 42. Elcy Strack “Petry” | 32. Catarina Macedo “Hermes” |
| 43. Lecy Celita Feldmann | 33. Elvira Hilária Schlüker |
| 44. Helena Galoschi Morais | 34. Julieta Cicília da Silva |
| 45. Vilma Roch Szyszko | 35. Doracy Guilhermina Becker – Doracy Becker da Cunha (1955) |
| 46. Virgínia Beck de Camargo | 36. Diva Nair Mercker |
| 47. Jacir de Oliveira | 37. Elcy Strack “Petry” |

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1948

- | |
|--|
| 1. Ludwina Vier |
| 2. Maria Juracy Araujo |
| 3. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer) |
| 4. Maria Elvira Moelecke |
| 5. Maria Edith Silva Faller |
| 6. Pedro Alfredo Kunrath |
| 7. Felicitas Therezia Lauck |
| 8. Hilda Ribeiro Klein |
| 9. Nair Anna Loeblein |
| 10. Olga Maria Barth |
| 11. José Pedro Haubert |
| 12. Maria Elvira Lehmann |

- | |
|-----------------------------|
| 39. Helena Galoschi Morais |
| 40. Vilma Roch Szyszko |
| 41. Jacir de Oliveira |
| 42. Ivana da Silva |
| 43. Enio Manoel Scherer |
| 44. Ersidia Maria Vieira |
| 45. Lisarb de Mello Barrelo |
| 46. Ruth Gerhardt |
| 47. Ainda Moojen |

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1949

- | |
|------------------------|
| 1. Ludwina Vier |
| 2. Maria Juracy Araujo |

3. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
4. Maria Elvira Moelecke
5. Maria Edith Silva Faller
6. Pedro Alfredo Kunrath
7. Felicitas Therezia Lauck
8. Hilda Ribeiro Klein
9. Nair Anna Loeblein
10. Olga Maria Barth
11. Maria Elvira Lehmann
12. Nelsy Dalila M. Adam
13. Lenira Brandi Grin
14. Flávia Schuler (Orientadora do Ensino)
15. Maria Gersy Höher
16. Amandina Marina Vargas
17. Elsa Larocca
18. Ivonne Schury
19. Glacy Bonarrigo Jaeger
20. Catarina Fontoura
21. Ercília Lorita Pereira
22. Iria Steigleder “de Araújo”
23. Helba de Castro Taufer
24. Ely Souza = (Ely Benini – 31/07/51)
25. Zulmira Blamkenhein
26. Alzira Schmitt
27. Iracema Brandi Grin
28. Filomena Cardoso Pôrto (1949 = Filomena Gerhardt)
29. Edy Fleck Ebert
30. Iracema S. Moehlecke
31. Catarina Macedo “Hermes”
32. Elvira Hilária Schlüker
33. Julieta Cicília da Silva
34. Doracy Guilhermina Becker – Doracy Becker da Cunha (1955)
35. Diva Nair Mercker
36. Elcy Strack “Petry”
37. Lecy Celita Feldmann
38. Helena Galoschi Morais
39. Vilma Roch Szyszko
40. Jacir de Oliveira
41. Ivana da Silva

42. Lisarb de Mello Barrelo
43. Elisabetha Maria Alberto
44. Paulina Lorena Bocassius
45. Danilla Saueressig – “em 1955 assina Danilla Pires”
46. Gertraudes Dudzig
47. Ainda Moojen

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1950

1. Ludwina Vier
2. Maria Juracy Araujo
3. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
4. Maria Elvira Moelecke
5. Maria Edith Silva Faller
6. Pedro Alfredo Kunrath
7. Felicitas Therezia Lauck
8. Hilda Ribeiro Klein
9. Nair Anna Loeblein
10. Olga Maria Barth
11. Maria Elvira Lehmann
12. Nelsy Dalila M. Adam
13. Lenira Brandi Grin
14. Flávia Schuler (Orientadora do Ensino)
15. Maria Gersy Höher
16. Amandina Marina Vargas
17. Ivonne Schury
18. Glacy Bonarrigo Jaeger
19. Catarina Fontoura
20. Ercília Lorita Pereira
21. Iria Steigleder “de Araújo”
22. Helba de Castro Taufer
23. Ely Souza = (Ely Benini – 31/07/51)
24. Zulmira Blamkenhein
25. Alzira Schmitt
26. Iracema Brandi Grin
27. Filomena Cardoso Pôrto (1949 = Filomena Gerhardt)
28. Edy Fleck Ebert
29. Catarina Macedo “Hermes”
30. Elvira Hilária Schlüker

31. Julieta Cicília da Silva
 32. Doracy Guilhermina Becker – Doracy Becker da Cunha (1955)
 33. Diva Nair Mercker
 34. Elcy Strack “Petry”
 35. Lecy Celita Feldmann
 36. Helena Galoschi Morais
 37. Vilma Roch Szyszko
 38. Jacir de Oliveira
 39. Ivana da Silva
 40. Lisarb de Mello Barrelo
 41. Elisabetha Maria Alberto
 42. Paulina Lorena Bocassius
 43. Danilla Saueressig – “em 1955 assina Danilla Pires”
 44. Ether Borgatto
 45. Pérola Elba Simões Pires
 46. Danilla Saueressig – “em 1955 assina Danilla Pires”
 47. Gertraudes Dudzig
 48. Ainda Moojen

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1951

1. Ludwina Vier
 2. Maria Juracy Araujo
 3. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
 4. Maria Elvira Moelecke
 5. Maria Edith Silva Faller
 6. Pedro Alfredo Kunrath
 7. Felicitas Therezia Lauck
 8. Hilda Ribeiro Klein
 9. Nair Anna Loeblein
 10. Olga Maria Barth
 11. Maria Elvira Lehmann
 12. Nelsy Dalila M. Adam
 13. Lenira Brandi Grin
 14. Flávia Schuler (Orientadora do Ensino) Responsável pelo Departamento da Educação de Novo Hamburgo.
 15. Maria Gersy Höher
 16. Ivonne Schury

17. Glacy Bonarrigo Jaeger
 18. Catarina Fontoura
 19. Ercília Lorita Pereira
 20. Iria Steigleider “de Araújo”
 21. Helba de Castro Taufer
 22. Ely Souza = (Ely Benini – 31/07/51)
 23. Zulmira Blamkenhein
 24. Alzira Schmitt
 25. Iracema Brandi Grin
 26. Filomena Cardoso Pôrto (1949 = Filomena Gerhardt)
 27. Edy Fleck Ebert
 28. Catarina Macedo “Hermes”
 29. Elvira Hilária Schlüker
 30. Julieta Cicília da Silva
 31. Doracy Guilhermina Becker – Doracy Becker da Cunha (1955)
 32. Diva Nair Mercker
 33. Elcy Strack “Petry”
 34. Lecy Celita Feldmann
 35. Helena Galoschi Morais
 36. Vilma Roch Szyszko
 37. Jacir de Oliveira
 38. Ivana da Silva
 39. Elisabetha Maria Alberto
 40. Paulina Lorena Bocassius
 41. Danilla Saueressig – “em 1955 assina Danilla Pires”
 42. Ether Borgatto
 43. Pérola Elba Simões Pires
 44. Danilla Saueressig – “em 1955 assina Danilla Pires”
 45. Gertraudes Dudzig
 46. Rosa Tornquist Cruz
 47. Ainda Moojen

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1952

1. Ludwina Vier
 2. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
 3. Maria Elvira Moelecke
 4. Maria Edith Silva Faller

5. Pedro Alfredo Kunrath
6. Felicitas Therezia Lauck
7. Hilda Ribeiro Klein
8. Nair Anna Loeblein
9. Olga Maria Barth
10. Maria Elvira Lehmann
11. Nelsy Dalila M. Adam
12. Lenira Brandi Grin
13. Flávia Schuler
14. Maria Gersy Höher
15. Ivonne Schury
16. Glacy Bonarrigo Jaeger
17. Catarina Fontoura
18. Ercília Lorita Pereira
19. Iria Steigleder “de Araújo”
20. Helba de Castro Taufer
21. Ely Souza = (Ely Benini – 31/07/51)
22. Zulmira Blamkenhein
23. Alzira Schmitt
24. Iracema Brandi Grin
25. Filomena Cardoso Pôrto (1949 = Filomena Gerhardt)
26. Edy Fleck Ebert
27. Catarina Macedo “Hermes”
28. Elvira Hilária Schlüker
29. Julieta Cicília da Silva
30. Doracy Guilhermina Becker – Doracy Becker da Cunha (1955)
31. Diva Nair Mercker
32. Elcy Strack “Petry”
33. Lecy Celita Feldmann
34. Helena Galoschi Morais
35. Vilma Roch Szyszko
36. Jacir de Oliveira
37. Ivana da Silva
38. Elisabetha Maria Alberto
39. Paulina Lorena Bocassius
40. Danilla Saueressig – “em 1955 assina Danilla Pires”
41. Ether Borgatto
42. Pérola Elba Simões Pires
43. Danilla Saueressig – “em 1955 assina Danilla Pires”

44. Gertraudes Dudzig
45. Rosa Tornquist Cruz
46. Ainda Moojen

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1953

1. Ludwina Vier
2. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
3. Maria Elvira Moelecke
4. Maria Edith Silva Faller
5. Pedro Alfredo Kunrath
6. Felicitas Therezia Lauck
7. Hilda Ribeiro Klein
8. Nair Anna Loeblein
9. Olga Maria Barth
10. Maria Elvira Lehmann
11. Nelsy Dalila M. Adam
12. Lenira Brandi Grin
13. Flávia Schuler
14. Maria Gersy Höher
15. Ivonne Schury
16. Glacy Bonarrigo Jaeger
17. Catarina Fontoura
18. Ercília Lorita Pereira
19. Iria Steigleder “de Araújo”
20. Helba de Castro Taufer
21. Ely Souza = (Ely Benini – 31/07/51)
22. Zulmira Blamkenhein
23. Alzira Schmitt
24. Iracema Brandi Grin
25. Filomena Cardoso Pôrto (1949 = Filomena Gerhardt)
26. Edy Fleck Ebert
27. Catarina Macedo “Hermes”
28. Elvira Hilária Schlüker
29. Julieta Cicília da Silva
30. Doracy Guilhermina Becker – Doracy Becker da Cunha (1955)
31. Diva Nair Mercker
32. Elcy Strack “Petry”
33. Lecy Celita Feldmann
34. Helena Galoschi Morais

35. Vilma Roch Szyszko
36. Jacir de Oliveira
37. Ivana da Silva
38. Elisabetha Maria Alberto
39. Paulina Lorena Bocassius
40. Danilla Saueressig – “em 1955 assina Danilla Pires”
41. Ether Borgatto
42. Pérola Elba Simões Pires
43. Danilla Saueressig – “em 1955 assina Danilla Pires”
44. Gertraudes Dudzig
45. Rosa Tornquist Cruz
46. Ainda Moojen

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1954

1. Ludwina Vier
2. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
3. Maria Elvira Moelecke
4. Maria Edith Silva Faller
5. Pedro Alfredo Kunrath
6. Felicitas Therezia Lauck
7. Hilda Ribeiro Klein
8. Nair Anna Loeblein
9. Olga Maria Barth
10. Maria Elvira Lehmann
11. Nelsy Dalila M. Adam
12. Lenira Brandi Grin
13. Maria Gersy Höher
14. Ivonne Schury
15. Glacy Bonarrigo Jaeger
16. Ercília Lorita Pereira
17. Iria Steigleder “de Araújo”
18. Helba de Castro Taufer
19. Ely Souza = (Ely Benini – 31/07/51)
20. Zulmira Blamkenhein
21. Alzira Schmitt
22. Iracema Brandi Grin
23. Filomena Cardoso Pôrto (1949 = Filomena Gerhardt)
24. Edy Fleck Ebert

25. Catarina Macedo “Hermes”
26. Elvira Hilária Schlüker
27. Julieta Cicília da Silva
28. Doracy Guilhermina Becker – Doracy Becker da Cunha (1955)
29. Diva Nair Mercker
30. Elcy Strack “Petry”
31. Lecy Celita Feldmann
32. Helena Galoschi Morais
33. Vilma Roch Szyszko
34. Jacir de Oliveira
35. Ivana da Silva
36. Elisabetha Maria Alberto
37. Paulina Lorena Bocassius
38. Danilla Saueressig – “em 1955 assina Danilla Pires”
39. Ether Borgatto
40. Pérola Elba Simões Pires
41. Danilla Saueressig – “em 1955 assina Danilla Pires”
42. Gertraudes Dudzig
43. Rosa Tornquist Cruz
44. Ainda Moojen

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1955

1. Ludwina Vier
2. Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer)
3. Maria Elvira Moelecke
4. Maria Edith Silva Faller
5. Pedro Alfredo Kunrath
6. Felicitas Therezia Lauck
7. Hilda Ribeiro Klein
8. Nair Anna Loeblein
9. Olga Maria Barth
10. Maria Elvira Lehmann
11. Nelsy Dalila M. Adam
12. Lenira Brandi Grin
13. Maria Gersy Höher
14. Ivonne Schury
15. Glacy Bonarrigo Jaeger
16. Ercília Lorita Pereira
17. Iria Steigleder “de Araújo”

18. Helba de Castro Taufer
19. Ely Souza = (Ely Benini
– 31/07/51)
20. Zulmira Blamkenhein
21. Alzira Schmitt
22. Iracema Brandi Grin
23. Filomena Cardoso Pôrto (1949 =
Filomena Gerhardt)
24. Edy Fleck Ebert
25. Catarina Macedo “Hermes”
26. Elvira Hilária Schlüker
27. Julieta Cicilia da Silva
28. Doracy Guilhermina Becker –
Doracy Becker da Cunha (1955)
29. Diva Nair Mercker
30. Elcy Strack “Petry”
31. Lecy Celita Feldmann
32. Helena Galoschi Morais
33. Vilma Roch Szyszko
34. Jacir de Oliveira
35. Ivana da Silva
36. Elisabetha Maria Alberto
37. Paulina Lorena Bocassius
38. Danilla Saueressig – “em 1955
assina Danilla Pires”
39. Ether Borgatto
40. Pérola Elba Simões Pires
41. Edith Pilger-1950 “Blankenheimer”
42. Gertraudes Dudzig
43. Rosa Tornquist Cruz
44. Ainda Moojen

Fotografias: Professores de Novo Hamburgo



Maria Hilda Scherer

Maria Elvira Moelecke

Olga Maria Barth

Felicitas Therezia Lauck



Maria Edith Silva Faller

Hilda Ribeiro Klein

Nair Anna Loeblein

Maria Elvira Lehmann



Ruth Altmayer

Ercy Ritzel

Ludwina Vier

Maria Juracy Araujo



Suely Luiza de Araujo

Ainda de Oliveira

Luiza Teixeira Lauffer

Rachel Theresa Widert



Maria Gersy Höher "Thiesen" Nelsy Dalila M. Adam Lenira Brandi Grin Eunice Gassen



Juracy Hofmann Elza Pereira de Magalhães Flávia Schuler Sônia Norma Müller



Maria Iracema Ferreira Kelly Magdalena Balconi Gecy Jacintho Celita M. Guerreiro



Maria das Dôres Pereira Magalhães Hereda da Silva Zuleika Müller Locy Silva



Glacy Bonarrigo Jaeger



Landila ou Laudila
Juditha Sander



Rita Terezinha Mesquita



Ely Souza =
(Ely Benini)



Iria Steigleder "de Araújo"



Helba de Castro Taufer



Pérola Elba Simões Pires



Filomena Cardoso Pôrto
(Filomena Gerhardt)



Constança Goulart



Lorena G. Fidelis



Amandina Marina Vargas



Ercília Lorita Pereira



Talita Hermelinda
Rodrigues Oliveira



Catarina Fontoura



Elsa Larocca



Ivonne Schury



Vilma Roch Szyszko



Jacir de Oliveira



Helena Galoschi Moraes



Diva Nair Mercker



Eicy Strack "Petry"



Doracy Guilhermina Becker
Doracy Becker da Cunha



Julieta Cicilia da Silva



Iracema S. Moehlecke



Ether Borgatto



Edith Pilger-1950
"Blankenheimer"



Danilla Saueressig – 1955
"Danilla Pires"



Lisarb de Mello
Barrelo



Paulina Lorena Bocassius



Elisabetha Maria Alberto



Ruth Gerhardt



Elvira Hilária Schlüker



Edy Fleck Ebert

Darcilla Loner

Aracy Spitzer

Zulmira Blamkenhein



Alzira Schmitt

Pedro Alfredo Kunrath

José Pedro Haubert

Romano Braucher

Apêndice E

Procedência dos alunos da EMEF Tiradentes

Tabela – Procedência dos alunos da EMEF Tiradentes

Localidade/ano	1940	41	42	43	44	45	46	47	48	49	52
Morro dos Bois	36	21	38	39	38	40	55	54	54	32	28
Morro Agudo	11	8	3	4	-	-	-	-	-	-	-
Taimbé	2	4	4	2	5	-	-	-	-	-	-
Quilombo	2	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborada pelo autor (2014).

Apêndice F

Aulas Públicas em Novo Hamburgo, século XIX

Quadro – Aulas públicas em Novo Hamburgo, século XIX.

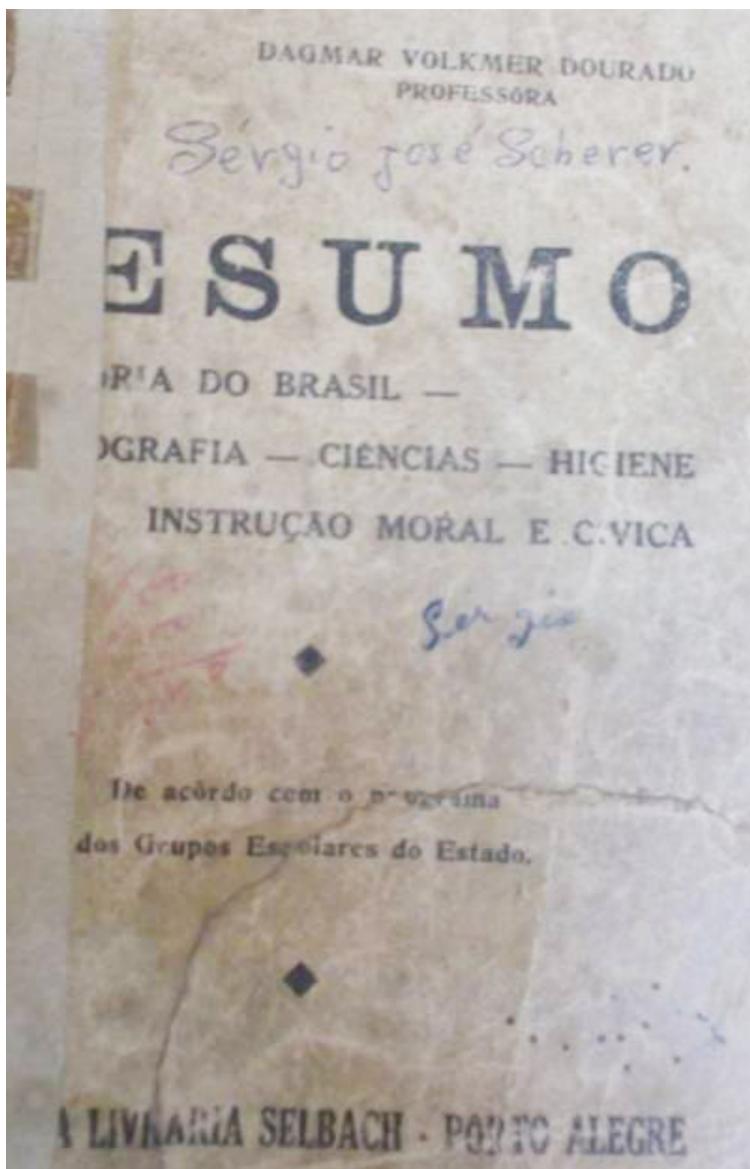
Aula Pública Primária	Ato/lei/ano
Cadeira da Capela da Piedade – masculina (Hamburgo Velho)	Criada pela Lei n. 227, de 28 de abril de 1851. Conservada pelo ato de 28 de fevereiro de 1882. Passou a ser mista, pelo ato de 3 de janeiro de 1895
Cadeira da Piedade – Feminina (Hamburgo Velho)	Criada pela Lei n. 240, de 18 de novembro de 1852.
Cadeira de Hamburgo Velho – Feminina	Criada pela Lei n. 347, de 10 de fevereiro de 1857. Passou a ser a 12 ^a . aula pública de 1 ^a . entrância do sexo feminino de São Leopoldo, pela reorganização de 19 de outubro de 1898.
Cadeira da Estação Novo Hamburgo – Feminina	1882

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Anexo A

Livro Resumo

Fotografia – Capa livro *Resumo* ([1930?], p. 96).

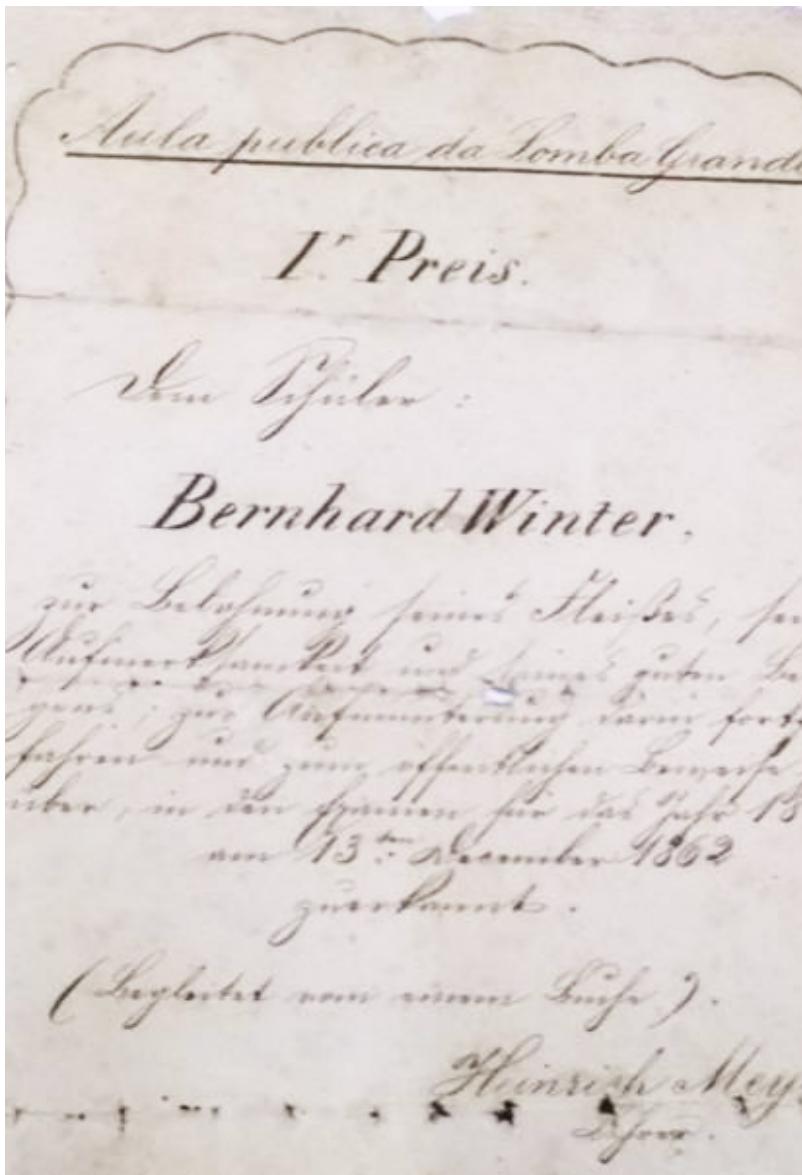


Fonte: Acervo particular do autor (2014).

Anexo B

Prêmios Escolares (1862; 1867)

Fotografia – Prêmio escolar de 1862.



Fonte: Acervo particular do autor (2014).

Fotografia – Prêmio escolar de 1867.



Fonte: Acervo particular do autor (2014).

Posfácio

Considero este livro um belíssimo tributo à escola primária rural, costumeiramente desprestigiada, secundarizada nas políticas públicas e até pouco tempo esquecida na historiografia da educação brasileira. Nesse sentido, a pesquisa consubstanciada neste livro contribui enormemente para dar visibilidade a um objeto histórico de grande relevância social e educacional.

Como têm sustentado inúmeros autores, a escola pública tornou-se, nos últimos dois séculos, componentes fundamentais de sustentação da democracia moderna. Desde o final do século XVIII, a defesa da educação pública consubstanciada na ideia de uma escola primária única, universal, gratuita e sob a supervisão estatal tornou-se uma ideia força, arraigada nos projetos políticos e socioculturais de modernização e transformação da sociedade. Por isso o estudo da escola primária encontra-se no âmago da compreensão da educação como esfera pública, isto é, na compreensão da educação escolar como instituição-chave da história política contemporânea. Além de civilizar e moralizar o povo, a escola primária tornou-se lócus de difusão de saberes, noções científicas, códigos, condutas e valores considerados modernos. Por isso, a sua história guarda uma relação intrínseca com a história cultural da sociedade.

Mas é preciso reconhecer que a historiografia sobre a escola primária é relativamente recente e se constituiu no bojo da renovação da história da educação pela Nova História Cultural. A escola primária torna-se objeto de interesse pelos historiadores da educação pelo fato de ela estar implicada em múltiplas questões de produção, circulação e apropriação culturais. Manuais e livros de leitura, matérias escolares, objetos de ensino, cultura escolar... o mundo da escola é redescoberto como mundo da cultura.

Não por acaso, a atenção dos pesquisadores se debruçou sobre os grupos escolares – a escola modelar da República. Inúmeros estudos reconstituíram a história da institucionalização dessa Escola Elementar em diferentes localidades e regiões do país. A proeminente historiografia sobre os grupos escolares, florescida na transição do século XX para o século XXI, pôs em questão a necessidade de se refletir sobre a

diversidade de tipos de organização da escola primária que existiram nos diversos estados brasileiros e contribuíram para a escolarização da infância. Grupos escolares, escolas rudimentares, escolas intermédias, escolas ambulantes, escolas rurais, escolas reunidas, semi-grupos escolares, escolas isoladas, entre outras... Ora, por que a relevância dessas diferenças? Porque diferentes tipos de escolas instaladas em diferentes localidades e organizadas de determinadas formas atenderam variados grupos sociais de modos diferentes.

Enveredar por essa seara, como o fez José Edimar de Souza, significa enfrentar o incontornável problema das desigualdades e diferenciações que marcaram a trajetória da educação pública no Brasil. Nesse território de assimetrias no âmbito da escola primária, nada foi mais simbólico do que a Escola Isolada localizada na zona rural. Daí a relevância da construção da Escola Isolada como objeto histórico da forma como foi feita neste livro. Construção que exige considerar a organização pedagógica e a diferenciação espacial e social.

O termo *Escola Isolada* passou a ser empregado na ordenação da instrução pública em vários estados da federação brasileira no início do período republicano. A Escola Isolada emerge na comparação e na diferenciação com o modelo de escola graduada corporificado no país pelos grupos escolares. Denominou-se Escola Isolada a Escola Elementar de um só professor ensinando crianças de diferentes idades e níveis de adiantamento em uma mesma sala de aula. Enquanto o Grupo Escolar reunia várias escolas/classes em um mesmo edifício, a Escola Isolada caracterizava-se como um estabelecimento de ensino singular. Por isso, é possível entrever nela os desdobramentos da Escola de Primeiras Letras existentes no Império quanto ao subproduto das inovações educacionais republicanas (entenda-se reformas da instrução pública).

Nas primeiras décadas do século XX, educadores e entusiastas da modernização representada pelos grupos escolares e pela renovação pedagógica pelo método intuitivo chegaram a vaticinar o desaparecimento desejável das escolas isoladas. O tipo de escola tolerado, mas incompatível com os novos padrões modernos de escolarização da infância. Não obstante, elas permaneceram não somente durante toda a Primeira República, mas até a atualidade sob a denominação de Escolas Multisseriadas. O que explica essa permanência? Apesar de vinculada ao atraso, ela convinha às necessidades de desenvolvimento da educação popular. Os poderes públicos municipais e estaduais não puderam

prescindir das escolas isoladas no processo de contínua expansão do Ensino Primário. À medida que o Grupo Escolar se consolidava como típica escola urbana adequada ao atendimento de um grande número de crianças em idade escolar, a Escola Isolada servia aos propósitos da educação das crianças residentes nos bairros periféricos, distritos e localidades de população rarefeita e – por que não? – nas zonas rurais. Tratava-se de uma escola mais simples, mais barata, mais facilmente adaptável às condições adversas.

Dessa conveniência política-administrativa fundamentada em representações negativas sobre as populações pobres e os trabalhadores do campo, fortaleceu-se o vínculo indissociável da Escola Isolada com a história do Ensino Primário rural. Em Lomba Grande, Novo Hamburgo e em toda parte do país, foi esse tipo de escola que respondeu pela alfabetização de milhares de crianças. Uma escola de poucos recursos, instalada quase sempre em instalações improvisadas, com programa de ensino aligeirado com duração do curso primário de somente dois a três anos, carente de mobiliário e materiais didáticos, ministrada quase sempre por professores leigos e intermitentes.

Por outro lado, foi ela a escola possível em muitas localidades, instalada como mostra este livro, em decorrência dos esforços da comunidade rural; a escola demanda dos colonos a articulação de fazendeiros e lideranças religiosas e políticas. As Escolas Isoladas de Lomba Grande nos mostram a luta da população rural pela escola e o modo como essa instituição tornou-se constitutiva do meio rural.

A história e a memória das escolas isoladas rurais, tal como reconstituídas neste livro, são fundamentais para a compreensão da história da educação brasileira. Histórias de desigualdades e de lutas. Tortuosos foram os caminhos da difusão e do acesso aos rudimentos da cultura moderna.

Rosa Fátima de Souza-Chaloba
Araraquara, primavera escaldante de 2024.

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educs na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos



-  **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
-  **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes a memórias das famílias e das instituições regionais;
-  **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
-  **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
-  **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
-  **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
-  **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
-  **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
-  **EDUCS/Infantoljuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
-  **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

