

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE DOUTORADO

JOSÉ EDIMAR DE SOUZA

AS ESCOLAS ISOLADAS:
práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)

SÃO LEOPOLDO

2015

JOSÉ EDIMAR DE SOUZA

AS ESCOLAS ISOLADAS:

práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)

Tese apresentada como requisito para a
obtenção do título de Doutor em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade do Vale do Rio dos
Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

São Leopoldo

2015

S729e

Souza, José Edimar de.

As escolas isoladas : práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952) / José Edimar de Souza. – 2015.

292f. : il. ;30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

"Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin."

1. Educação rural – Novo Hamburgo (RS) – História – Séc. XX. 2. Escolas rurais. 3. Educação rural – Aspectos sociais. 4. Ambiente escolar. I. Título.

CDU 37



AS ESCOLAS ISOLADAS:

práticas e culturas escolares no meio rural de
Lomba Grande/RS (1940-1952)

Neto

Auto Publica da Lomba Grande
1.º Preis.
M. Victoria
Wilhelmine Burger
Publicação de Interesses Coletivos - Publicação de Quintos Feltes
Dirctor-Gerente: Willdoide Henn

Exames Municipaes



Grupo reunido por ocasião dos exames municipais.
Cartão circular remetida a Souza Moraes, e as professoras

Novo Hamburgo, 17 de Maio de 1951 N. 207

PONTO FIXO

Educação, base de

vida melhor

1.º de Março

Nome	Saida	Bar
Maria do Carmo Schaab	12 hrs	Regente
Lucia Schmitz	12 hrs	Costur
2.º de Março		
Maria do Carmo Schaab	10 hrs	Regente
Lucia Schmitz	10 hrs	Costur
6.º de Março		
Maria do Carmo Schaab	12 hrs	Regente
Lucia Schmitz	12 hrs	Costur
7.º de Março		

OCORR

Leopoldo Froese
Deu na esposa
Sandra Funda



José Edimar de Souza

AS ESCOLAS ISOLADAS:

práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)

Tese de Doutorado apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em 12 / 01 / 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a.Dr^a. Rosa Fátima de Souza – UNESP

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Camara Bastos – PUCRS

Prof^a. Dr^a. Eloísa Helena Capovilla da Luz Ramos – UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Flávia Obino Corrêa Werle – UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin – UNISINOS (orientadora)

*Ao patrimônio que venho
edificando nesta vida!*

Arthur e Amália

Obrigado!

AGRADECIMENTOS

Mande notícias do mundo de lá. Diz quem fica. Me dê um abraço, venha me apertar. Tô chegando. Coisa que gosto é poder partir sem ter planos. Melhor ainda é poder voltar quando quero. Todos os dias é um vai-e-vem. A vida se repete na estação. Tem gente que chega pra ficar... Tem gente que vai... pra nunca mais... Tem gente que vem e quer voltar. Tem gente que vai querer ficar. Tem gente que veio só olhar. Tem gente a sorrir e a chorar. É assim, chegar e partir. São só dois lados da mesma viagem. O trem que chega. É o mesmo trem da partida. A hora do encontro é também despedida. A plataforma dessa estação. É a vida desse meu lugar.

(NASCIMENTO, BRANDT, 2004)

Com as palavras de Milton Nascimento e Fernando Brandt (2004)... agradeço:

Aos meus pais Itamar e Ceir, meus mais sinceros amigos e grandes parceiros, incentivadores para que eu continuasse meus estudos.

Ao meu sogro Lauri e minha sogra Eva que juntamente com os meus pais se revezaram para atender a Amália quando eu não podia estar com ela, meu mais sincero obrigado!

A Cris, minha grande parceira e com quem dividi as tristezas, inseguranças e alegrias das etapas deste trabalho.

Aos meus dois grandes amores: Arthur e Amália, desculpa pela falta de tempo, espero que um dia possam compreender esse momento de nossas vidas!

Aos colegas de doutorado: Itaara, Soninha, Ana Maria, Gisela, pela incondicional amizade estabelecida, pelas parcerias de escritas, reflexões, abraços, risadas, e... “tortas de limão”!

As amigas que foram tecidas ao longo do curso: Tatiana Kovalski, Marcia Regina da Silva, Jauri Sá e Jorge Fonseca pelas discussões nos eventos e mesas científicas... um abraço sincero!

Aos amigos da linha de pesquisa: Ariane, Artur, Deise, Luciana, Valesca, Carol pelas críticas e sugestões para o projeto de pesquisa, bem como, pelas reflexões e construções desenvolvidas em nossos encontros de prática de pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa EBRAMIC – Educação no Brasil: memória, instituições e Cultura Escolar.

À professora Diana Soto Arango e a oportunidade de integrar como estudante auxiliar de pesquisa do seu grupo HISULA/RUDECOLOMBIA, na Colômbia.

Ao Programa de Pós-graduação, sua coordenação e colegiado pela oportunidade de organizar o livro em homenagem às professoras Beatriz Fischer e Mari Forster, em especial às parcerias da professora Inajara Vargas Ramos e da professora Edla Eggert.

Aos professores do curso: Danilo, Gelsa, Eli, Mari, Mabel, Maria, Edla, e em especial à Flavia, a “Bere” e a Rosane Molina (*in memoriam*).

Aos amigos da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha: “Nice”, Vera, Eliane, Luçara, Fabiana, Lola, Ione, Ilda, Anderson, Cícero, Virgínia, Alexandre, Henrique, Luiza e especialmente às minhas chefias, Mirela e Mareli que sempre possibilitaram que eu pudesse cumprir as exigências da bolsa de pesquisa concedia!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e ao Programa de Excelência Acadêmica (CAPES/Proex), pela oportunidade do período de bolsa integral concedia e sem a qual seria inviável a realização desse curso de doutorado.

À Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha pela oportunidade da dispensa para aprimoramento acadêmico, conquista política do Centro de Professores dessa instituição.

À oportunidade de acesso aos arquivos da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, em especial na pessoa do Secretário de Educação e Desporto, professor Ademar Alberto Carabajal, bem como aos colegas de Assessoria da SMED de Novo Hamburgo.

Aos chefes e diretores dos setores e arquivos acessados na Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, especialmente à Beatriz, da microfilmagem e à arquiteta Andrea pela oportunidade de poder manusear os rolos dos documentos microfilmados.

Ao professor Guido e demais funcionários do APMNH.

Aos funcionários dos seguintes arquivos: AHRS, APRS, AIHGRS, ACVNH e AMHVSL.

Aos funcionários da Biblioteca Pública Municipal de Novo Hamburgo.

Aos diretores das EMEFs Bento Gonçalves e Tiradentes pela oportunidade de acessar pessoalmente os arquivos institucionais.

Aos colegas de trabalho da Educação de Jovens e Adultos da EMEF Senador Salgado Filho, que acompanharam a etapa final da escrita da tese!

Às professoras Liriane Muller e Elisa Scherer Nunes pela indicação de sujeitos que foram entrevistados nessa investigação.

Ao colega Jader Bernardes da Fundação Liberato, conseguindo o contato do seu tio João Bernardes e a amiga professora Eloisa Mello por mediar novamente o contato com sua tia, professora Lúcia Plentz.

À Luciane, minha orientadora, uma grande amiga, que leu atenciosamente os muitos rascunhos e por SEMPRE e de forma INCONDICIONAL sugerir a melhor escolha nesse processo de construção da tese!

À Eliete, do setor de referência da Biblioteca da Unisinos, pelo auxílio na formatação deste trabalho.

À Lói e a Caroline pela paciência e disponibilidade sobre os assuntos da minha vida acadêmica, principalmente quanto aos relatórios de bolsa, documentos, etc...

Aos professores sujeitos dessa pesquisa, que protagonizaram comigo esta escrita, em especial à professora Maria do Carmo.

Aos professores da banca pelo carinho com o qual encaminharam as sugestões para o melhor desenvolvimento da pesquisa.

À professora Sinara Robin e Cláudio Elmir, pelas sugestões de leitura sobre cultura!

Agradeço em especial à professora Isabel Arendt que, gentilmente revisou algumas expressões em alemão dialeto.

Ao professor Jorge Luiz Gouveia Amaral, colega da Fundação Liberato pelo carinho!

A todos aqueles que compartilharam comigo reflexões, durante as bancas de apresentação de fragmentos dessa pesquisa, nos mais diferentes lugares, pelas sugestões e questionamentos, produzindo movimento de desacomodação constante do problema.

*"Desconfiai do mais trivial,
na aparência 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).

RESUMO

Este estudo investiga a história do Ensino Rural entre as décadas 1940 a 1950 e sua relação com o processo de desenvolvimento de Culturas Escolares no meio rural. Tem como objetivo construir, historicamente, o processo de institucionalização das Escolas Isoladas públicas primárias municipais da região de Lomba Grande, município de Novo Hamburgo, evidenciando as identidades culturais como construções coletivas que se constituíram na relação plural estabelecidas pelos diferentes grupos sociais. Ao construir os processos de escolarização das duas instituições ainda existentes, a saber, EMEF Bento Gonçalves e EMEF Tiradentes, permitiu a compreensão em relação ao modo como se imbricaram as práticas e as representações sobre uma educação ainda incipiente na estrutura de ensino neste lugar. Esses aspectos estão relacionados à primeira metade do século XX, a partir das Aulas, Subvenções e Escolas Isoladas de classes multisseriadas. A pesquisa implicou na recolha de memória de alunos e professores de Escolas Isoladas dessa localidade, portanto, como procedimento metodológico destaca-se a História Oral e a análise documental histórica, delas decorrendo fundamentalmente todo o conjunto de dados empíricos. As memórias são analisadas na perspectiva do “tempo social”, no sentido que trata Halbwachs, ou seja, pelas relações formais ou informais, por meio de mediações culturais diversas que compuserem os quadros sociais de memórias. Nesse processo se identificou diferentes aspectos de uma Cultura Escolar dinâmica e híbrida que produziu singularidades na comunidade rural de Lomba Grande. Sob o referencial da História Cultural, a análise está estruturada a partir da construção do conceito de *lascas*. O conceito de *lascas* assumiu formas plurais e compósitas de constituição. A forma de *lasca* não encerra uma possibilidade analítica, pelo contrário, ela abre possibilidades e desdobramentos para novas construções. Está sintetizada em três eixos escolhidos para o estudo, a saber: 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 Isoladas e o uso social que foi instituído a partir dos objetos e artefatos da cultura material neste espaço e tempo escolar. Portanto, as Culturas Escolares se caracterizaram como produtos da vida cotidiana, resultado da ação dos grupos sociais que delimitam uma forma de organização. A análise dos dados permite perceber que a escolarização em Lomba Grande foi marcada pela coexistência de iniciativas particulares e públicas. Nesse processo foi marcante a influência da comunidade para ampliar as escolas públicas no interior deste lugar. Quanto à institucionalização escolar, utilizou-se das políticas de Estado, bem como a organização comunitária para ter escolas no interior desta localidade. A construção de uma cultura profissional foi constituída pelas diferentes experiências formativas acumuladas pelos sujeitos. Em relação aos objetos e utensílios percebe-se o uso concomitante da lousa e dos cadernos, da caneta de pena e do lápis, comuns à época. Também se identifica determinadas especificidades, como o “cartapácio”, para nomear a tradicional mochila, o “breiro” para aproveitar o grafite do lápis e a talha para tomar água. As culturas escolares se apresentaram de modo dinâmico, valorizando o processo de tradução cultural evidenciados pelas narrativas sobre as práticas de escolarização. A Escola Isolada, multisseriada, foi à forma predominante nesta localidade, modo possível pelo qual se fez chegar ao meio rural aspectos de uma cultura formal escolarizada.

Palavras-Chaves: Cultura escolar. Práticas e representações. Escola isolada. Objetos e utensílios escolares. Ensino rural.

ABSTRACT

This study investigates the history of Rural Education from 1940 to 1950 and its relation to the development process of School Cultures in the rural environment. It aims to construct, historically, the process of institutionalization of municipal elementary Isolated Schools in Lomba Grande, a district of Novo Hamburgo, giving evidence to cultural identities as collective constructions that were built in plural relationships established by different social groups. Rebuilding the schooling processes of the two remaining institutions, namely EMEF Bento Gonçalves and EMEF Tiradentes, allowed the understanding in relation to how they overlap practices and representations of an education still incipient in its teaching structures. These aspects are related to the first half of the twentieth century, made up from tuition, grants, and Isolated Schools of multigraded classes. The research involved collecting memories from students and teachers at Isolated Schools in Lomba Grande, as well as methodological procedures focused on Oral History and historical document analysis, from which emerged a whole set of empirical data. Memories were analyzed from the perspective of "social time" in the sense that comes from Halbwachs (2006), that is, by formal or informal relations through various cultural mediations making up the social frameworks of memories. In this process we identified different aspects of a dynamic and hybrid School Culture that produced singularities in the rural community of Lomba Grande. The analysis was structured from the construction of the concept of chips, within the framework of Cultural History. The concept of chips, takes plural and composite forms of constitution. The shape of chips does not exhaust an analytical ability; instead, it opens up possibilities and ramifications for new constructions. It is synthesized in three axes chosen for the study, namely: the development of a type of institutional culture that characterized a possible way to establish schooling processes; the invention of a schooling culture that identified a group of students/teachers, as well as, a professional culture of social practices carried out in the Isolated Schools environment and the social use which was established from the objects and artifacts of the material culture in this space and school time. Therefore, the School Cultures were characterized as products of everyday life, resulting from the action of social groups that define a form of organization. In this process the community influence was quite important to expand the public schools in this where. As for school institutionalization, State policies and community organization were used to have schools in this locality. The construction of a professional culture was composed by the different formative experiences accumulated by the subjects. In relation to the objects and utensils used, was observed the concomitant use of blackboard and notebooks, quill pen and pencil, very common at that time. Certain characteristics were also identified, such as "cartapácio", to name a traditional backpack, the "breiro", a thin bamboo stick to reuse the pencil graphite and the "talha", an antique kind of clay filter to drink water. The School cultures presented themselves dynamically, enhancing the process of cultural translation evidenced by the narratives about the schooling practices. The multigraded Isolated School was the predominant schooling form in Lomba Grande, a possible way by which aspects of formal schooling culture were introduced in the rural environment.

Key-words: School culture. Practices and representations. Isolated school. School objects. Rural education.

RESUMEN

Este estudio investiga la historia de la Enseñanza Rural entre las décadas 1940 a 1950 y su relación con el proceso de desarrollo de Culturas Escolares en el medio rural. Tiene como objetivo construir, históricamente, el proceso de institucionalización de las Escuelas Aisladas públicas primarias municipales de la región de Lomba Grande, municipio de Novo Hamburgo, evidenciando las identidades culturales como construcciones colectivas que se constituyeron en la relación plural establecidas por los diferentes grupos sociales. Construir los procesos de escolarización de las dos instituciones todavía existentes, a saber, EMEF (Escuela Municipal de Enseñanza Primaria) Bento Gonçalves y EMEF (Escuela Municipal de Enseñanza Primaria) Tiradentes, permitiéndola comprensión en relación al modo como se imbricaron las prácticas y las representaciones sobre una educación todavía incipiente en la estructura de enseñanza en este lugar. Esos aspectos están relacionados a la primera mitad del siglo XX, a partir de las Aulas, Subvenciones y Escuelas Aisladas de clases con múltiples grados. La investigación implicó en la recogida de memoria de alumnos y profesores de Escuelas Aisladas de esa localidad, por lo tanto, como procedimiento metodológico se destaca la Historia Oral y el análisis documental histórico, de ellas resultando fundamentalmente todo el conjunto de datos empíricos. Las memorias son analizadas en la perspectiva del “tiempo social”, en el sentido que trata Halbwachs, o sea, por las relaciones formales o informales, por medio de mediaciones culturales diversas que compusieron los cuadros sociales de memorias. En ese proceso se identificaron diferentes aspectos de una Cultura Escolar dinámica e híbrida que produjo singularidades en la comunidad rural de Lomba Grande. Bajo el referencial de la Historia Cultural, el análisis está estructurado a partir de la construcción del concepto de lascar. El concepto de lascar asumió formas plurales y compuestas de constitución. La forma de lascar encierra una posibilidad analítica, al contrario, ella abre posibilidades y desdobles para nuevas construcciones. Está sintetizada en tres ejes elegidos para el estudio, a saber: el desarrollo de un tipo de cultura institucional que caracterizó un modo posible de establecer procesos de escolarización; la invención de una cultura de escolarización que identificó un grupo de alumnos/profesores, bien como, una cultura profesional de prácticas sociales realizadas en el cotidiano de las Escuelas Aisladas y el uso social que fue instituido a partir de los objetos y artefactos de la cultura material en este espacio y tiempo escolar. Por lo tanto, las Culturas Escolares se caracterizaron como productos de la vida cotidiana, resultado de la acción de los grupos sociales que delimitan una forma de organización. El análisis de los datos permite percibir que la escolarización en Lomba Grande fue marcada por la coexistencia de iniciativas particulares y públicas. En ese proceso fue expresiva la influencia de la comunidad para ampliar las escuelas públicas en el interior de este lugar. En cuanto a la institucionalización escolar, se utilizaron las políticas de Estado, bien como la organización comunitaria para tener escuelas en el interior de esta localidad. La construcción de una cultura profesional fue constituida por las diferentes experiencias formativas acumuladas por los sujetos. En relación a los objetos y utensilios se percibe el uso concomitante de lapizarras y de los cuadernos, de la lapicera de pluma y del lápiz, comunes en la época. También se identifican determinadas especificidades, como el “*cartapácio*”, para nombrar la tradicional mochila, o “*breiro*” para aprovechar el grafo del lápiz y la “*talha*” para tomar agua. Las culturas escolares se presentaron de modo dinámico, valorizando el proceso de traducción cultural evidenciados por las narrativas sobre las prácticas de escolarización. La Escuela Aislada, con múltiples grados, fue la forma predominante en esta localidad, modo posible por el cual se hicieron llegar al medio rural aspectos de una cultura formal escolarizada.

Palabras clave: Cultura escolar. Prácticas y representaciones. Escuela aislada. Objetos y útiles escolares. La educación rural.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do município de Novo Hamburgo e Bairro Lomba Grande.	21
Figura 2 - O município de Novo Hamburgo no mapa do Rio Grande do Sul.	22
Figura 3 - Capa e folha do livro ponto - Maria Hilda Scherer (1940).	34
Figura 4 - Fotografia dos sujeitos da pesquisa.	37
Figura 5 - Esquema de indicação de sujeitos.	38
Figura 6 - Relação entre memórias dos sujeitos.	40
Figura 7 - Grau de parentesco dos sujeitos.	42
Figura 8 - Esquema demonstrativo das lascas de Culturas Escolares.	60
Figura 9 - Mapa da antiga Colônia de São Leopoldo (século XIX).	64
Figura 10 - Prêmio escolar - Aula Pública (1863).	82
Figura 11 - Mapa trimestral de alunos . Aula Pública da Lomba Grande (1862).	90
Figura 12 - Escolas Municipais e as localidades em Lomba Grande/RS(1940).	119
Figura 13 - Representação de um prédio escolar em Lomba Grande (1940-1952).	126

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Casa Pastoral de Lomba Grande ([1928?]).....	80
Fotografia 2 - Bento Gonçalves na residência da família Plentz (1976).....	120
Fotografia 3 - EMEF Bento Gonçalves (2014).....	121
Fotografia 4 - Escola Tiradentes (1974).....	122
Fotografia 5 - EMEF Tiradentes (2010).....	123
Fotografia 6 - Escola Castro Alves (1960).....	127
Fotografia 7 - Escola Humberto de Campos (1969).....	128
Fotografia 8 - Alunos e professora da Escola Bento Gonçalves ([1930?]).....	131
Fotografia 9 - Alunos e professora da Escola Tiradentes (1943).....	138
Fotografia 10 - Grupo Escolar de Lomba Grande (1942).....	144
Fotografia 11 - Reunião de professores da RMENH no Colégio São Luiz (1953).....	154
Fotografia 12 - Professores públicos municipais São Leopoldo (1938).....	160
Fotografia 13 - Grupo de professores examinados (1939).....	161

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Índice de professores de Novo Hamburgo (1918 a 1955).	115
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo dos sujeitos da pesquisa.....	39
Quadro 2 - Demonstrativo do tempo das narrativas.....	47
Quadro 3 - Hortifrutigranjeiros em Lomba Grande (1940-1952).....	71
Quadro 4 - Merenda levada pelos alunos (1940-1952).	72
Quadro 5 - Subvenções no município (século XX).....	100
Quadro 6 - Professoras do 6º. distrito – Lomba Grande (1939).....	112
Quadro 7 - Escolas de Novo Hamburgo (1940 a 1952).	117
Quadro 8 - Espaços ocupadas pelas Escolas Isoladas (1940-1952).	129
Quadro 9 - Docentes de Lomba Grande (1940 a 1952).....	163
Quadro 10 - Professores nomeados para Lomba Grande (1943).....	166
Quadro 11 - Materiais para as Escolas Municipais (1939).....	172
Quadro 12 - Relação de materiais solicitados (1939).....	177
Quadro 13 - Exemplo questões do livro Resumo ([1930?]).....	183
Quadro 14 - Um dia de aula (1940 a 1952).	192
Quadro 15 - Práticas pedagógicas (1940 a 1952).....	201

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação de aulas em São Leopoldo - relatório de João D. Hillebrand (1858).	84
Tabela 2 - Relação de alunos da Aula Pública de Lomba Grande em (1861).	87
Tabela 3 - Alunos aprovados nos exames finais do curso primário (1860-1876)	89
Tabela 4 - Classes e períodos do ensino primário (1862).....	91
Tabela 5 - Quantidade de Aulas em Lomba Grande (1825-1938).	103
Tabela 6 - Demonstrativo de despesa com instrução pública São Leopoldo (1930/1940).....	111
Tabela 7 - Demonstrativo de despesa - Instrução Pública em Novo Hamburgo (1938/1941).	113
Tabela 8 - Aulas de Novo Hamburgo (1930).	114
Tabela 9 - Grau de instrução familiar (1940 a 1952).	137
Tabela 10 - Idades alunos EMEF Tiradentes (1940 a 1952).	137

LISTA DE SIGLAS

ACESPLG	Acervo da Comunidade Evangélica São Paulo de Lomba Grande
ACMVNH	Arquivo da Câmara Municipal de Vereadores de Novo Hamburgo
AHRS	Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul
AIEBG	Arquivo Institucional da Escola Bento Gonçalves
AIEMB	Arquivo Institucional do Instituto Estadual Madre Benícia
AIET	Arquivo Institucional da Escola Tiradentes
AIHGRS	Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul
AIMED	Arquivo Institucional da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo
AMHVSL	Arquivo do Museu Histórico Visconde de São Leopoldo
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
APMNH	Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo
APRS	Arquivo Público do Rio Grande do Sul
ASMDUNH	Arquivo da Secretaria de Desenvolvimento Urbano de Novo Hamburgo
ASPGPMNH	Arquivo da Secretaria de Planejamento e Gestão da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, Diretoria de Expediente.
BPMA	Biblioteca Pública Municipal Machado de Assis
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CPOE/RS	Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
GT	Grupo de Trabalho
MEC	Ministério da Educação

OEM	Orientador do Ensino Municipal
OHA	Oral History Association
PETROBRAS	Petróleo Brasileiro S.A.
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RBHE	Revista Brasileira de História da Educação
RMENH	Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo
RS	Rio Grande do Sul
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SEC	Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Rural
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 O USO DA MEMÓRIA ORAL E A MEMÓRIA ARQUIVADA: OS SUJEITOS, O ESPAÇO E O TEMPO DAS PRÁTICAS ESCOLARES.....	31
2.1 Os sujeitos da pesquisa: “quadros sociais de memórias”	32
2.2 A história oral e a trajetória da pesquisa	43
2.3 Memórias arquivadas e análise documental	50
2.4 As “lascas” de Culturas Escolares	58
3 LOMBA GRANDE E SUA RELAÇÃO COM SÃO LEOPOLDO E NOVO HAMBURGO.....	64
4 OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO EM LOMBA GRANDE.....	76
4.1 A Escola da Comunidade Evangélica e as iniciativas particulares	76
4.2 A Aula Pública da Lomba Grande e o ensino público em São Leopoldo	81
4.3 A expansão do ensino: as subvenções e a Escola Isolada em Lomba Grande.....	93
5 MEMÓRIAS E CULTURA ESCOLAR: ESCOLAS ISOLADAS BENTO GONÇALVES E TIRADENTES	105
5.1 As políticas públicas e a organização das Escolas Isoladas	105
5.2 Ser professor no meio rural	145
5.3 Objetos da cultura escolar em Lomba Grande.....	168
5.4 A escola no meio rural: práticas e tempos.....	188
5.4.1 O percurso até a escola no meio rural.....	188
5.4.2 As aulas eram assim... ..	191
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
REFERÊNCIAS	222
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES E ALUNOS.....	252
APÊNDICE B - QUADRO – ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS.....	253
APÊNDICE C - AULAS PÚBLICAS DE LOMBA GRANDE, SÉCULO XIX.	254
APÊNDICE D - LISTA DE ALUNOS PRONTOS - AULAS PÚBLICAS DE LOMBA GRANDE, SÉCULO XIX.	255
APÊNDICE E - AULAS SUBVENCIONADAS, SÉCULO XX.....	257
APÊNDICE F - RELAÇÃO DE NOMES DE PROFESSORES DE NOVO HAMBURGO E FOTOGRAFIA.....	263

APÊNDICE G - PROCEDÊNCIA DOS ALUNOS EMEF TIRADENTES.....	274
APÊNDICE H - AULAS PÚBLICAS EM NOVO HAMBURGO, SÉCULO XIX	275
APÊNDICE I - SÍNTESE DAS LASCAS DE CULTURAS ESCOLARES.....	276
ANEXO A - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	277
ANEXO B - LIVRO: “RESUMO”	287
ANEXO C - MATERIAL DIVULGAÇÃO FESTA DO COLONO (2013)	288
ANEXO D - PRÊMIOS ESCOLARES (1862; 1867).....	290
ANEXO E - CONVERTOR ESTADÃO.	292

1 INTRODUÇÃO

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, nessa 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 (ELIAS, 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; pelas interações e/ou desenvolvimento de experiências que estes vinculam às suas histórias.

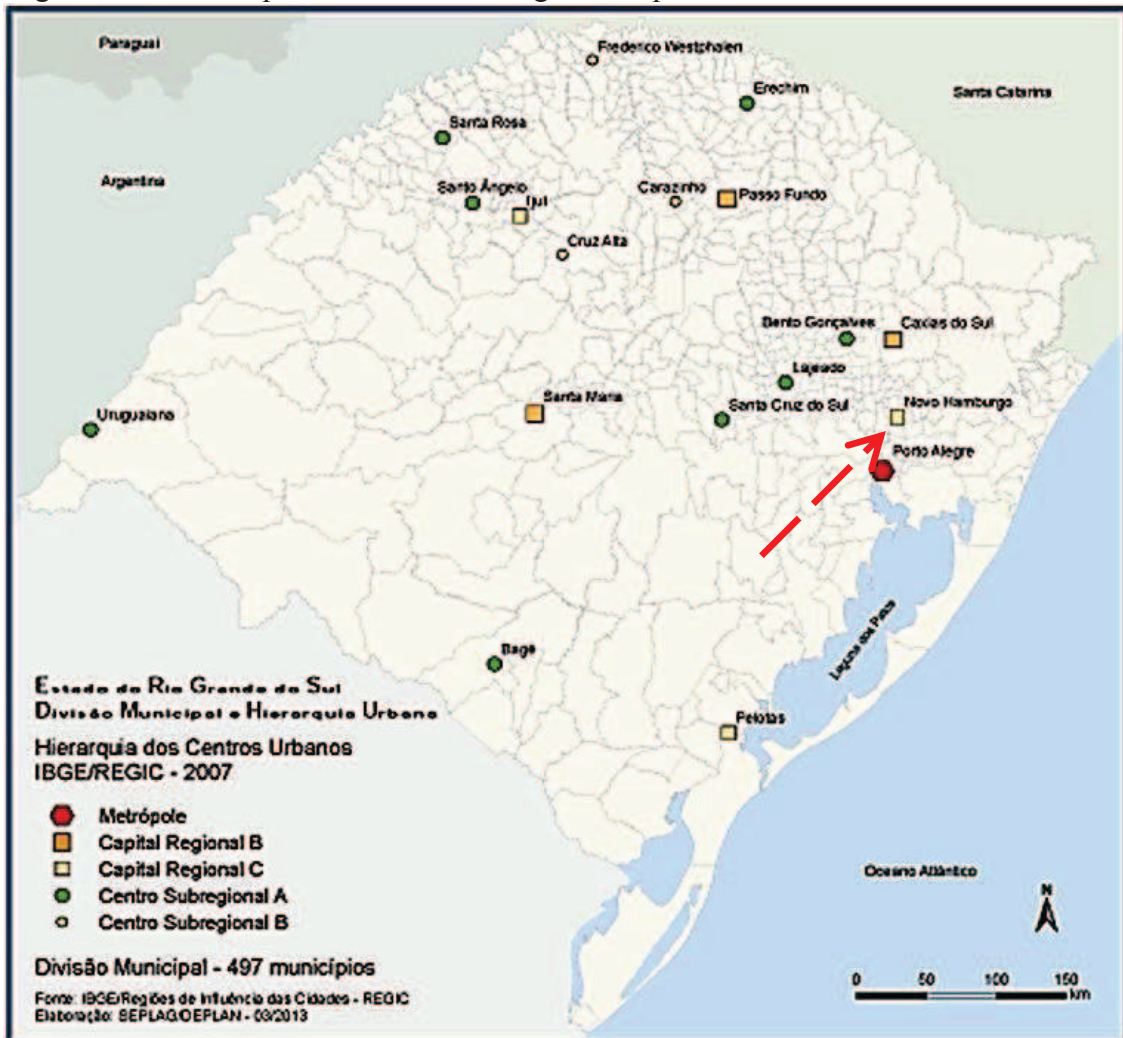
Ao eleger a Escola Isolada como temática que me acompanha no processo de elaboração da tese, quero compreendê-la não como um tema inovador, quanto ao assunto e/ou sua natureza constitutiva, mas como um tema próprio de um esforço de elaboração cuja produção tem intenção de empregar adaptações criativas 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 nas 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 conhecimento, com a cultura, com nosso grupo de “pertença”, possibilita que se construam reflexões, se produzam leituras de cenários de contextos e que se interprete os sentidos de estruturas pelas quais circulamos (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2011).

Nesse sentido, essa tese teve como finalidade reinterpretar, ressignificar e rever teorias, conceitos e resultados já obtidos, ao enfatizar outros ângulos, acrescentar documentos, alguns singulares por sua originalidade; outros, nem tanto, mas que permitiram outras análises

compreende uma das maiores redes municipais de ensino do Vale do Sinos com aproximadamente, 26.000 alunos e 1.600 professores (ROCHA, 2012).

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



Fonte: Rio Grande do Sul (2014).

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 (SMED²), atendendo escolas da região sul (divisão administrativa feita pelo governo municipal) e que se caracterizava pelos bairros Liberdade, Santo Afonso e Lomba Grande.

Na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RMENH) existem 85 instituições entre Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 9 ano. Em Lomba Grande, existem sete escolas³, sendo a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Tiradentes, situada no

² Desde 2014, passou a denominar-se Secretaria Municipal de Educação.

³ EMEF José de Anchieta – localidade de São João do Deserto; EMEF Profª. Helena C. Sampaio – localidade da Integração; EMEF Castro Alves – localidade de Passo dos Corvos; EMEF Conde D’Eu – localidade EMEF

Morro dos Bois, e EMEF Bento Gonçalves, situada no Taimbé, que são Escolas Isoladas; ou seja, representam os últimos vestígios das práticas docentes multisseriadas públicas municipais. Portanto, a Cultura Escolar que se investiga nesta tese, tem 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 acervos⁴ e reunir documentos de diferentes instituições.

O estudo da temática do ensino no meio rural, desde a pesquisa de mestrado, permitiu-me elaborasse novas interrogações, que conduziram escritas e reflexões futuras⁵, que 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, quando me deparei com a Escola Multisseriada, forma de organização escolar também conhecida como Escola Isolada, fui surpreendido com esta especificidade na EMEF Tiradentes e Bento Gonçalves⁶.

Pres. Washington Luiz – localidade de Santa Maria; Além destas há o Instituto Estadual Madre Benícia cuja gestão é do governo estadual.

⁴ 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, catalogação para tornar a informação contida nesses documentos, parte de uma reconstrução histórica.

⁵ Como por exemplo, Souza (2013a), bem como, Souza e Grazziotin (2012).

⁶ É necessário explicar que atualmente existem dois prédios associados à EMEF Bento Gonçalves. Na tese, as referências feitas são relativas ao prédio antigo desta escola, situado na localidade do Taimbé. O episódio que pretendia fechar as escolas, localizadas no interior do bairro, entre 2005-2007, 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 70, 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 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 desta prática desorganizaram a vida escolar das comunidades. No caso do Taimbé, desde 2011, a gestão passou a ser da EMEF José de Anchieta, instituição

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

O estudo aqui apresentado tem o meio rural⁷ como contexto cujas práticas e representações locais produziram os elementos culturais que moldaram o modo como foram sendo instituídas as escolas nesta comunidade. O conceito de campo, aqui sinônimo de zona, área ou espaço rural, sustenta-se ainda no argumento de Nörnberg (2008), que o considera como um ambiente onde 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, 2006, p. 14).

O processo de escolarização aqui investigado está engendrado e faz parte de uma complexa engrenagem cultural e social. Stephanou e Bastos (2005) argumentam que a história cultural representou a possibilidade de estudos de novos objetos de pesquisa, 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 história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas. Portanto, buscou-se compreendê-la, parafraseando Certeau (2012), 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, a tese apresenta como enfoque central 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 EMEF Tiradentes.

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.

⁷ 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. Neste espaço os limites físicos e as condições geográficas se diluem a partir dos significados que adquirem, no âmbito das diferentes ações humanas. Portanto, não será discutido neste estudo aspectos de uma educação para ou no campo.

Estas 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. E quanto à Tiradentes, associa-se a família “Scherer”, Maria Hilda, Sérgio, Márcia, Elisa cuja descendente da primeira professora ainda se encontra na regência de classe⁸.

Na localidade de Taimbé, situa-se a EMEF Bento Gonçalves⁹. As Aulas dessa escola iniciaram de forma domiciliar em 5 de março de 1884¹⁰, em residência particular. A escola funcionou na casa da professora 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, carregam 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 desta 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

⁸ A professora Elisa Scherer Nunes é a atual professora da EMEF Tiradentes, filha do professor Sérgio, neta da professora Maria Hilda e irmã da professora Márcia Scherer Nunes. Um estudo que recupera um pouco sobre a trajetória docente da família Scherer pode ser conferido em Souza (2012c).

⁹ De acordo com pesquisas feitas no Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo (APMNH), Maria das Neves Marques Petry foi professora, no período de 1907 até 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 até 1911. Desse modo, a Bento Gonçalves identifica-se no início do século XX, como 26ª Aula Mista, de São Leopoldo (SOUZA, 2012a).

¹⁰ Conforme documento anexo, 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 Ercidia Vieira - Bento Gonçalves, Lurdes” (SOUZA, 2012a, p. 37). Além disso, consultando o Arquivo Institucional da Escola Bento Gonçalves (AIEBG) foi possível localizar o Livro Ponto mais antigo da Instituição, assinado pela professora Maria do Carmo Mohelecke, casada Schaab.

de Inácio César Mascarenhas e registrado no distrito do Cahy, na freguesia de Triunfo, de acordo com o Censo de 1784 (FERNANDES, 2012). A implantação da Real Feitoria do Linho Cânhamo, esta 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 este espaço administrativo.

A ocupação desta área de terra pelos diferentes grupos que por ali circularam indígenas, negros, espanhóis e portugueses, para os dois últimos, se deu pelo princípio jurídico do *uti possidetis*, com a efetiva ocupação da terra (FERNANDES, 2012)¹¹. Este aspecto favoreceu que alguns posseiros fizessem uso do parcelamento ou arrendamento da terra. E quando os colonizadores germânicos começaram a instalarem-se nesta 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, dentre eles o de frequentar escola.

A instituição escolar neste 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 professores/as inventar práticas e um modo singular de organização, incluindo usos e costumes adaptados ao meio social constituído. Questiona-se, como esse processo originou culturas, como foram redefinidas pelas práticas, pelas crenças e compromissos e pelos valores consensuais criados e assumidos por essa comunidade?

Este processo pressupõe encontros culturais, novas e híbridas formas que produzem práticas culturais. É por meio da “tradução”, os grupos ou integrantes dos grupos sociais desenvolvem adaptações ao ambiente estranho a sua natureza. Mediante construções e apropriações, envolve elaboração de estratégias e táticas. O mesmo autor ainda adverte-nos que “[...] só porque muitas tentativas de tradução cultural foram feitas não quer dizer que os

¹¹ 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).

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 neste processo.

Cabe ainda ressaltar que os vestígios institucionais, ou “objetos-huella”, como argumenta Viñao Frago (2008), fonte de inspiração para construção do conceito, que na tese proponho chamar de “*lascas*” e que se materializam na realidade da Bento e da Tiradentes, talvez, representem um modo “agonizante” de sobrevivência 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 administração pública de Novo Hamburgo, ou seja, as escolas municipais foram absorvidas por este município e 1952 quando foi instituído o primeiro regimento¹² das escolas públicas municipais de Novo Hamburgo, aspecto que marca o início da institucionalização de uma política educacional local. Este 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). Este empreendimento não pode ser analisado isoladamente; precisa, enfim, ser considerado suas relações de contexto.

O contexto que faz emergir o argumento da tese situa-se na relação entre a escola instituída pelos imigrantes alemães e a Escola Isolada Pública Municipal, aspecto que conduziu 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

¹² A partir de 1952, a fiscalização e acompanhamento dos Orientadores de Ensino passaram a ser mais frequentes. Documentos como: ofícios, cartas, informações, orientações de ensino foram localizadas nos arquivos da EMEF Bento Gonçalves e Tiradentes. O regimento tentou implantar e constituir um fluxo burocrático: livro de atas, livro de visitas, livro de sabatinas, etc. Nestes 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 em considerar os primeiros tempos do ensino público municipal e o modo como se organizaram sob a legislação do ensino, que nem sempre foi explicitada para os professores leigos.

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 consideradas, 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 deve 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.

Para Kreutz (2010b), a relação de 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 um determinado lugar, 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. Isso 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 comunitárias¹³ em língua alemã, desde meados do século XIX até o começo do século XX. Esse aspecto favoreceu uma tradição escolar e que, de acordo com Grützmann, Dreher e Feldens (2008), fez do Estado o mais alfabetizado da Federação e, por muito tempo, significativo pólo 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

¹³ A partir dos anos 1860, estas 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. Estes, por sua vez 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 este apelido *Brummer* porque eram questionadores, os que faziam “zunido”.

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 [...]” a presença da escola (TRAMONTINI, 2000, p. 13).

Esta mesma corrente historiográfica, por vezes, tem reforçado o argumento de que os primórdios da “civilidade” e da “cultura” se caracterizam 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. Esta representação, construída ao longo do tempo também foi absorvida pelo discurso do senso comum. Indiferente da origem étnica, evidencia-se como identidade de pertença dos que nasceram e/ou escolheram estes municípios como seus.

Em diferentes estudos, Petry (1944), Kreutz (2000) apresentam a questão do isolamento dos imigrantes em relação aos centros das vilas. Eles indicam que a vida cotidiana contribuiu para que se perpetuassem usos e costumes e que se particularizaram 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,¹⁴ realiza uma história social, político-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, no modo de produzir identidades e formas de organização social, 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 de prática de escolarização na região do Vale do Sinos?
- b) Que vestígios destas práticas e culturas se preservaram nas memórias de professores e alunos de Escolas Isoladas Públicas Municipais?
- c) Como os artefatos escolares podem auxiliar no estudo da Cultura Escolar?

A partir destes questionamentos delimita-se como objetivo:

¹⁴ Com o isolamento, o distanciamento, o colono velho das áreas rurais se apegou a tradição, a nostalgia da Alemanha natal, a sua língua e seus costumes (AMADO, 2002, p. 96-97).

- a) Construir e analisar, historicamente, o processo de institucionalização 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 referencia a problematização construída ao longo deste capítulo defende-se a tese de que a Cultura Escolar das Escolas Isoladas Públicas Municipais de Lomba Grande resultam do entrecruzamento de práticas dos diferentes grupos sociais que constituíram aquela 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.

Em relação ao modo como está estruturada a tese, o texto está organizado em cinco partes, além da introdução. No capítulo dois, desenvolve-se a discussão teórica e metodológica. Ali se indica as escolhas teóricas e descreve-se o percurso da pesquisa. No capítulo três, explora-se o contexto da localidade de Lomba Grande e sua relação com São Leopoldo e Novo Hamburgo. No capítulo quatro, aborda-se o processo de institucionalização da Escola Pública Isolada neste lugar, entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX. No capítulo cinco, realiza-se a discussão, referente aos aspectos das práticas e Culturas Escolares, entre 1940 a 1952, que emergiram das narrativas orais, cotejadas com outros tipos de documentos, e o último capítulo refere-se às considerações finais.

A dinâmica de vida em comunidade, seus valores, normas e ritos nas localidades de Morro dos Bois e Taimbé ressaltam a relevância social que representou a presença da escola naqueles lugares, aspecto que contribuiu para definição da temática deste estudo. Ou seja, as evidências históricas identificadas nas Escolas Isoladas EMEF Tiradentes e 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 destas instituições, aspecto que passo a detalhar na próxima seção.

2 O USO DA MEMÓRIA ORAL E A MEMÓRIA ARQUIVADA: OS SUJEITOS, O ESPAÇO E O TEMPO DAS PRÁTICAS ESCOLARES

A elaboração de um “estado da arte” para esta pesquisa desenvolveu-se no período de 2012 e primeiro semestre de 2013, compreendendo a consulta alguns periódicos e ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A consulta aos periódicos foi feita diretamente no site *online* de cada revista¹, e quanto à busca no banco de dados da CAPES, em alguns casos, foi necessário consultar o material no site da própria instituição de origem do indicador selecionado. Ao material acessado nos periódicos² e teses³ atribuíram-se as seguintes palavras-chave: cultura escolar; ensino rural; práticas sociais; práticas pedagógicas; escola isolada; ensino primário e modernização.

As pesquisas que se aproximaram da proposta da tese foram integralmente lidas, como exemplo: Luchese (2007), Reis (2011), Nörnberg (2008), Weiduschadt (2012), Beirithi (2009) e Silva, M.O. (2012) cuja forma pela qual se apropriou foi importante para delimitar o objetivo e o recorte temporal mais adequado para tese.

Outro aspecto importante é a delimitação espaço-temporal que é indispensável para interpretar e perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social de forma mais ampla. 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 que 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

¹ Revista Brasileira de História de Educação (RBHE); Revista HISTDBR online-histdbr - Unicamp; Revista História da Educação da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE); Revista História de la Educación Latinoamericana (RHELA); Revista Brasileira de Educação - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Revista Estudos Históricos Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), Fundação Getúlio Vargas (FGV); Grupo de Trabalho (GT) 02 – História da Educação da ANPEd. Cadernos de História da Educação (UFU). Optou-se pelos periódicos em virtude da relevância para a história da educação, bem como, para o referencial teórico da história cultural.

² Consultou-se 1.844 estudos referentes aos resumos de periódicos, compreendendo o período de 2007 a 2012, sendo que 63 trabalhos foram selecionados.

³ Consultou-se 23.015 resumos de teses/dissertações e 64 foram os trabalhos lidos.

modo como, em diferentes lugares e momentos, se constrói, pelas práticas e representações, uma determinada realidade social.

Tendo como referencial teórico a História Cultural⁴, 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 quatro partes: a primeira que caracterizou melhor os sujeitos; a segunda que descreveu as etapas da pesquisa e o modo como as memórias e representações sobre as Culturas Escolares foram construídas e utilizadas; a terceira que evidenciou o modo como os documentos foram analisados e a quarta discorreu-se sobre a construção das lascas, conceito proposto nesta tese.

2.1 Os sujeitos da pesquisa: “quadros sociais de memórias”⁵

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 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 tese.

Halbwachs (2006) considera que os entrecruzamentos e as recorrências de memórias são produtoras de uma possível verdade e 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 é 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.

⁴ 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 têm 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.

⁵ Expressão utilizada por Halbwachs (2006) com 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 coletivos de memórias favoreceriam situar e localizar o passado rememorado nas representações construídas no presente.

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 Tomson (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: 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 também de esquecimentos. É nesse sentido que há, na lembrança, memórias 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, quanto o presente sofre 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 neste intervalo de tempo (NORA, 1993). É pela narração 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 para o trabalho de reconstrução histórica dos processos de constituição da escolarização em Lomba Grande possibilitou identificar memórias sobre este lugar, armazenadas em diferentes arquivos. No Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo (APMNH) localizou-se o primeiro livro ponto dos funcionários municipais⁶, como exemplo pode se observar a figura 3 abaixo, folha do registro funcional da professora Maria Hilda Scherer.

⁶ Foram analisadas cento e vinte e cinco páginas, associadas aos professores, referentes ao período inicial da administração de Novo Hamburgo (1927 a 1955).

Figura 3 - Capa e folha do livro ponto - Maria Hilda Scherer (1940).



Fonte: Adaptada pelo autor (2014).

A consulta a esse importante registro possibilitou a construção do quadro de professores que atuaram nas escolas municipais de Novo Hamburgo, entre 1927 a 1955. Portanto, sobre os primeiros tempos da administração municipal, no que se refere ao número de professores que exerceram o magistério registra-se o índice de oitenta e cinco professores municipais, no período de 1918 a 1955⁷.

Entre as décadas de 1940 e 1950 há um crescimento expressivo do número de aulas públicas municipais. A média representa a contratação de aproximadamente quarenta 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

⁷ “[...] 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.

doprofessor (a); data de nascimento, local; admissão e/ou exoneração, remoção; cargo, forma de classificação; portaria de nomeação, exoneração, remoção; situação funcional e observações.

Outra etapa compreendeu o acesso aos 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 propósito de cotejar com outros documentos que fazem parte deste estudo.

A etapa seguinte foi retornar aos arquivos institucionais da EMEF Bento Gonçalves e 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 quarenta e oito folhas que se utilizam atualmente nas escolas. Neste 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 conhecer Maria do Carmo, que era sua tia avó e se dispôs a conseguir o contato telefônico.

Quanto aos documentos da EMEF Tiradentes, como já constado 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. A professora 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 “pessoa 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.

Tratando-se de uma pesquisa de cunho histórico e que pretende dar visibilidade para os sujeitos do campo, os alunos e professores, como expressa a figura 4, optaram pela utilização de sua identificação⁸, conforme expressa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, que pode ser conferido no Anexo A.

⁸ Neste trabalho optou-se pela identificação dos sujeitos. Essa opção metodológica se articula com a reflexão de Almeida (2007, p. 28), cujo “silêncio” destas trajetórias e práticas se produziu historicamente neste contexto e “[...] passaram despercebidas pela história, especialmente pela história da educação”.

Figura 4 - 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 5, indica pelo menos dois critérios essenciais, ambos inter-relacionados quanto ao sistema de indicação: diversificação da amostra e saturação da mesma. Em relação à saturação de dados Bogdan e Biklen (1994) argumentam que é o ponto da recolha de dados a partir do qual a aquisição de informação se

indicou a aluna Helenita dos Reis e esta seu esposo José dos Reis. Lúcia ainda rememorou a colega Maria Lorena Pires.

Em relação ao conjunto de sujeitos da EMEF Tiradentes, a Elisa Nunes indicou o professor Sérgio, e as alunas 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, que estão nos documentos construídos a partir das narrativas e documentos coletados doravante analisados. A forma como lembraram, uns dos outros, caracteriza um grupo social, aspecto evidente na figura 5. Além do critério de terem estudado e/ou terem sido professor na EMEF Tiradentes ou EMEF Bento Gonçalves, neste grupo de sujeitos, evidencia-se que a grande maioria ainda vive e/ou tiveram sua trajetória profissional e de vida desenvolvidas em Lomba Grande.

Quadro 1 - Demonstrativo dos sujeitos da pesquisa.

Nº	NOME	DATA NASCIMENTO	PROFESSOR	ALUNO	ANO/PERÍODO	ESCOLA MUNICIPAL
1	Lúcia Plentz	31/12/1926	X		1952	Bento Gonçalves
2	Maria Lorena Allgayer (Pires)	12/12/1927	X	X	(1934-1938) e 1951-1952	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 (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).

e o fato do professor Sérgio permanecer matriculado por um tempo superior àquele que geralmente permaneciam os filhos dos colonos da localidade, como recorda José (2014), “*não deixava 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 a 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, 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 Paradedda Schmitt, na Escola Isolada Estadual de São João do Deserto.

Outro detalhe importante é que esta comunidade de memórias, mesmo tratando-se de localidades distinta, Taimbé 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 7 logo a seguir:

Figura 7 - Grau de parentesco dos sujeitos.



Fonte: Elaborada pelo autor (2014).

Como se identifica na figura 7, 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 7, observa-se que as irmãs: Mariquinha e Olga Maria Barth⁹, 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 escritã, Erna Höher e pais da professora Maria Gersy Höher Thiesen.

Ainda é pertinente ressaltar que Augusto Thiesen, primo e compadre 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 que eram comuns na região, como: geralmente o casamento acontecia entre os moradores do próprio bairro e, como recorda Clari (2013), havia festas, quermesses e as famílias do interior se deslocavam nos domingos para região central do bairro. Na oportunidade, escutavam música

⁹ Que também foi professora na Bento Gonçalves.

e era uma maneira para que os vínculos, entre uma localidade e outra e os grupos destas comunidades, se conhecessem.

Para este grupo de sujeitos, a escola também foi importante por outro aspecto, já que ela possibilitou que as amizades escolares se transformassem em relações duradouras e nos 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, permitiram reconstruir um tempo escolar que expressa a utilização histórica de uma legislação, um currículo, associa uma dinâmica prática de sala de aula, um ritual escolar, objetos que povoaram o cotidiano, as práticas educativas e até mesmo uma arquitetura escolar (FERNANDES; MIGNOT, 2008).

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

2.2 A história oral 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 da tese. Os estudos regionais precisam estar inseridos e em relação com sistema mais amplo da sociedade.

A opção metodológica da História Oral se deve à possibilidade de 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 60 e 70 (séc. XX), 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 organizado pelo pesquisador; portanto, o rigor ético do historiador, no tratamento, organização e construção das narrativas, configura novas formas interpretativas para o trabalho histórico (AMADO; FERREIRA, 2002).

No momento da entrevista, as narrativas evidenciam os contextos no qual 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 em 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 com a memória; suscitá-la é talvez 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 atitudes. A pauta pode ser conferida no Apêndice A. Antes de iniciar, procurou-se falar um pouco sobre o pesquisador, da sua relação com o lugar, para, posteriormente, pedir-se que eles falassem como se narrassem algo para alguém de sua família, como gostariam de ser lembrados. Iniciava-se com a identificação do sujeito investigado, o consentimento do depoimento oral e complementações sobre a utilização ética-científica dos depoimentos. 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 envolvidos¹⁰.

Para Joutard (2002), há de se reconhecer subjetivamente o ponto até onde o historiador e pode projetar suas interrogações sobre a intimidade dos sujeitos. Esse aspecto relaciona-se diretamente com a relevância para 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 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 professor Sérgio, quanto com a professora Lúcia, que exclamou quando se chegou: *“Naquele, quando o senhor veio a outra vez foi muita coisa. Hoje não se toca nessas coisas?”*. Nesse sentido, procurou-se deixá-los falar não com a preocupação da sequência das perguntas. Nas oportunidades, entre um fato e outro, incluiu-se as questões que interessavam ao estudo.

A partir da relação dos sujeitos, que poderiam colaborar com a pesquisa, partiu-se para os contatos telefônicos, que se constituiu num ritual antes de cada entrevista. Contou-se com a colaboração não apenas dos entrevistados, mas também com a solidariedade de outros amigos que se prontificaram a estreitar as distâncias entre os sujeitos que se buscou entrevistar, como foi o caso de Maria do Carmo e João. Foram muitos quilômetros percorridos, em diferentes lugares, em busca dos 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 lembrava outro sujeito; e aventurou-se por caminhos antes não percorridos na pesquisa de mestrado. Nesse sentido, percorreu-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 seguiu as orientações de Lúcia para encontrar Maria Lorena, Helenita e José. No primeiro contato, chegava-se um pouco tímido, pois nem

¹⁰ Agradeço em especial a 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, na pessoa de Tomaz e Lucilda, que prontamente envolveram outras pessoas das suas famílias para conseguir uma fotografia da aula da professora Maria Hilda.

todos os sujeitos eram conhecidos. O fato de ter sido diretor de localidade 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, a 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 pessoas¹¹. É um modo de comunicação que determinada como a informação é transmitida de uma pessoa a outra. O termo indica a percepção realizada entre duas pessoas. É o procedimento mais usual no trabalho de campo e, através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. As narrativas ganharam vida na medida em que se iniciaram os diálogos entre entrevistador e entrevistado, observando que o entrevistador deve desenvolver a capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo de informações por parte do entrevistado.

Um indivíduo quer fale espontaneamente de seu passado e de sua experiência [...], quer seja interrogado por um historiador [...], não falará senão do presente, com as palavras de hoje, com sua sensibilidade do momento, tendo em mente tudo quanto possa saber sobre esse passado que ele pretende recuperar com sinceridade e veracidade. Essa versão é não só legítima, devendo como tal ser reconhecida [...] como também indispensável para todo historiador do tempo presente (ROUSSO, 2002, p. 98).

Essa prática, geralmente, ocorre com pessoas de certa idade, portanto, leva-se em conta o cansaço e o tempo de conversa, bem como se devem evitar perguntas meticulosas, o que poderia levar o entrevistado a abreviar seu relato. Realizar o diálogo com os sujeitos em ambientes que favoreçam a imersão no passado pode ser muito positivo, pois “a casa, o ambiente em que se vive reflete uma personalidade” (BONAZZI-TOURTIER, 2002, p. 236). 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 identificação do sujeito, o que exige atenção redobrada sobre as interpretações.

¹¹ Este e o próximo parágrafo integraram a metodologia construída na pesquisa de mestrado.

A entrevista¹² realizou-se nas residências dos sujeitos, durante o dia, 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, abaixo:

Quadro 2 - Demonstrativo do tempo das narrativas.

Sujeito	Tempo de entrevista/mídia ¹³
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 dos momentos marcantes de sua formação/aprendizagem. Quanto às questões, é importante ressaltar que se optou em iniciar com uma questão que permitisse que os depoentes falassem sobre sua infância e, posteriormente, foi-se incluindo as perguntas sobre as práticas de escolarização, os objetos e 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, 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 a 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 e que, no caso da professora Maria Lorena, foi no jardim do seu quintal, aproveitando a sombra de suas árvores.

¹² Utilizaram-se fitas K7 de sessenta minutos cada lado (A e B). O 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 realizadas com recurso eletrônico do Mp4, modelo Tron, 4GB.

¹³ Utilizei um arredondamento para cima em relação aos segundos, transformando tudo em minutos.

Nessa investigação, as narrativas possibilitaram ao investigador conhecer o sujeito na sua singularidade, isto é, permitiram que essa se manifestasse no contexto de suas vidas. Assim, revelaram a importância da experiência social do sujeito que, para Tompson (1992) identificam-se 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 as 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, conservando uma linguagem peculiar do professor/aluno rural. Os apontamentos de campo foram indispensáveis neste momento, esclarecendo nomes, datas e compreendendo 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 assuntos que emergiram. Seguindo-se pelas evidências: formação e prática; objetos e utensílios; rotina cotidiana 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. Estas 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 foi o caso de Helenita e de José, o que não desqualifica o valor do seu depoimento; outros, se demoraram na riqueza dos detalhes sobre as memórias narradas como é o caso de Clari, Tomaz, João e Lucilda. Como já argumentado em outro estudo, 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, um biscoito ou chimarrão, 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, e que será comentada no capítulo cinco. 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, como recorda: “*estudaram na Lomba Grande, com o professor Kunrath, que era estudado*”, (TOMAZ, 2014) e tinha uma fotografia de seu irmão, na década de 1940, que também foi incluída no capítulo cinco.

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 B. 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*” (João, 2013).

Junto a recolha de narrativas, realizou-se os 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 construção da investigação, pois permite que as impressões, gestos, esquecimentos e feições sejam registrados pelo pesquisador. No momento da transcrição, estas 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 escutava e transcrevia os depoimentos, por exemplo, o fato de que, a partir da existência de materiais comuns, quadro, classe, caderno ou ardósia/pedra permitisse semelhanças no modo como as práticas produziram as culturas escolares. Identifica-se que, 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 análise documental, como se passa a descrever, na próxima seção, buscou-se identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída a partir do entrecruzamento de aspectos que emergiram na construção dos documentos orais e na organização das informações de diferentes naturezas (documentos orais, escritos e icnográficos).

2.3 Memórias arquivadas e análise documental

O que torna um documento relevante é a análise que se faz dele, não o documento em si. São as perguntas que o pesquisador elabora e as lentes que utiliza para analisar teórico e epistemologicamente que possibilitam recompor cenários vividos a partir de vestígios e dos instrumentos escolhidos pelo investigador. Certeau (2011a), a partir da problemática construída pelo investigador, no presente, se produzem novos sentidos ao conjunto e aos fatos históricos narrados. “Ao recriar aquilo que está morto ele torna vivo e mutável o saber produzido [...] Nesse processo, precisa-se levar em conta os desvios [...] e as descontinuidades” (MORAES; GAMBETA, 2011, p. 168).

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 agrega o risco e as implicações de encontrar uma verdade, pois o mesmo 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 materialidad de las prácticas, de los objetos y de sus usos produce un nuevo modo de mirarlos e interrogarlos (CARVALHO, 2013, p. 120).

A recuperação de documentos (escritos e icnográficos), em alguns momentos, foi possível apenas mediante a fotografia do mesmo: 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. 1633).

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, e na eletrônica, por meio da digitalização.

O processo de consulta aos acervos microfilmados, como argumenta Farge (2009, p. 55), produzirá uma sensação diferente daquela que “a cor das fichas, a austeridade dos arquivistas e os cheiros dos manuscritos balizas para um mundo sempre iniciático”, do investigador, porém, não invalida o emprego minucioso da atenção, paciência na leitura, na análise e interpretação do conteúdo de tais documentos, prática que é inerente ao trato de qualquer tipo de fonte.

Nesse sentido, buscou-se localizar e identificar documentos que contribuíssem para contextualização das trajetórias docentes e escolares. Percorreram-se: Arquivo Institucional da Escola Bento Gonçalves (AIEBG) e Arquivo Institucional da Escola Tiradentes (AIET); a Biblioteca Pública Municipal Machado de Assis (BPMA); o Arquivo da Câmara Municipal de Vereadores de Novo Hamburgo (ACMVNH); APMNH; Arquivo Institucional da SMED¹⁴; ASPGPMNH; Arquivo Institucional do Instituto Estadual Madre Benícia (AIEMB); Arquivo do Museu Histórico Visconde de São Leopoldo (AMHVSL); Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRS); 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).

¹⁴ Como etapa metodológica da pesquisa, consultando este arquivo, constata-se que o ambiente é pouco preservado no que se refere à organização do material em 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. Verificou-se todas as caixas no intuito de localizar elementos que contribuíssem para compreender a cultura escolar, desenvolvida das 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 este período não foi localizado relatório anual e também não se localizou os relatórios de gestões administrativas. Com os materiais disponíveis neste 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 jornais - Jornal da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura), 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. E ainda sobre Recursos Humanos, provavelmente, durante um período esteve sob responsabilidade da Secretaria de Educação. 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 neste arquivo, citam-se algumas: Epiácio Pessoa, D. Pedro I, D. Pedro II, D. Henrique, o Navegador e, especialmente, a Roque Gonzales. Caixas contendo boletins finais escolares de 1952 até a década de 1970.

Nos arquivos e acervos institucionais, identificaram-se documentos relacionados com a instrução pública, 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 autoridades municipais e professores; correspondências entre professores e autoridades municipais; 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 atas¹⁵ 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; 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.

Em relação à documentação de instituições escolares, é pertinente destacar que nem sempre estão à disposição do pesquisador, em arquivos e de maneira organizada, o que faz com que esta busca, seleção e ordenação das fontes configurou-se como uma das primeiras etapas do trabalho a ser desenvolvido, como argumenta Miguel (2007). Nesse sentido, para bem ocupar o tempo de busca e recuperar os documentos, contou-se com a pronta disponibilidade dos estagiários e funcionários que sempre disponibilizarem alguns maços extras do que o permitido por dia de consulta; e/ ou permitindo que se permanecesse nas instituições enquanto eles funcionavam com expediente interno.

Quanto aos acervos escolares, Gatti Junior e Pessanha (2010) argumentam que podem conter subsídios importantes que permitam desvendar o cotidiano das práticas escolares. Nessa perspectiva, Vidal (2007) acrescenta que a natureza do documento em educação é escrituraria, pois é no espaço escolar que se encontram os resultados das relações pedagógicas e burocráticas, por meio de diários de classes, históricos escolares, exames, boletins, cadernos de alunos, ou seja, registros realizados por professores, alunos e pela gestão da escola, que caracterizam o funcionamento e as práticas da instituição escolar.

¹⁵ 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.

A mesma autora ainda sugere que os arquivistas e os historiadores da educação elaborem planos destinados à criação e preservação destes arquivos institucionais, pois a relevância do espaço, destinado ao arquivo, na instituição, e a ampliação do conhecimento sobre o mesmo permite o conhecimento de culturas e práticas escolares e que preservam uma memória histórica e social.

Preservar de forma adequada demanda esforços e é iniciativa que se faz cada vez mais frequente no Brasil, sobretudo, entre os historiadores da educação. É fundamental que também ocorram políticas que possam “enriquecer a relação da sociedade com seus bens culturais, sem que se perca de vista os valores que justifiquem sua preservação” (CUNHA, 2009). Quanto aos pesquisadores, o sonho continua o mesmo: sem luvas, sem máscaras, sem jalecos, no banco dos consulentes (MENEZES, 2011, p. 114).

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 e 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 almaço 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 o 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 e 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, o que é possível prever que foram escritos por pessoas com certa habilidade de escrita. Ainda acrescenta-se 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 a utilização do papel e a pena representavam um 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, uso da letra, pois, Rockwell (2002, p. 221), “Las diferentes formas de producir los documentos dan una idea de las capas de historicidad que se encuentran [...]”. Ou seja, nenhum texto mantém uma relação transparente com a realidade que apreende, como argumenta Chartier (2002), nem mesmo os quadros estatísticos que podem representar ser menos subjetivos do que a escrita narrativa, como também recomenda Gil (2011). Os documentos históricos que nos chegam do passado, plenos de jogos de sentidos, devem ser desestruturados e reorganizados (CORSETTI; LUCHESI, 2010). Desse modo, a análise cuidadosa deve colocar em questão suas condições de produção.

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*, evitando 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 AMHVSL, o Correio de São Leopoldo¹⁶, edições da década de 1930; do APMNH, O 5 de Abril, década de 1930 a 1950¹⁷, Gazeta de Novo Hamburgo¹⁸, da década de 1940, Hamburgerber, da década de 1980.

Ao utilizar-se de jornais e refletir acerca do noticiado, não se encara o que foi narrado o 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 fonte de informação histórica que exige do pesquisador distinguir entre aquilo que é

¹⁶ Semanário de São Leopoldo 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 a 1939, período que foi consultado.

¹⁷ O 5 de Abril foi criado por um grupo que defendia o movimento emancipacionista. Foi um dos principais jornais de Novo Hamburgo, semanário que teve como diretor/editor Leopoldo Petry e Edgar Berhend. A sua circulação saía às sextas-feiras e era impresso na Typographia de Hans Behrend, pai de Edgar e Werner, este último assumira 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.

¹⁸ Gazeta de Novo Hamburgo, como órgão do município, surgiu em 10/01/1934 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/1/1947, ele ressurgiu sob a direção de Huet Jorge Barcellar e João Bergmann, passando a ser considerado uma “publicação de interesse coletivo”, circulando até 23/10/1952 (SCHMITT, 1982).

significativo para compreender o objeto e discernir do que é “fortuito e casual” (ELMIR, 1995). Nas investigações contemporâneas, que utilizam narrativas jornalísticas há o perigo em centralizar a atenção 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. Olhar cuidadosamente com equipamento apropriado os documentos, geralmente manuscritos, separá-los, fotografá-los. Após, organizaram-se os mesmos, em pastas, e identificou-se o arquivo e fundo de onde foram retirados; em seguida, passou-se à etapa de transcrição e, posteriormente, à da classificação e tabulação para fazer emergir categorias¹⁹, conforme exemplificado no Apêndice C, por exemplo.

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 os 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).

O cruzamento que se estabelece, entre os dados obtidos através da análise dos documentos de um arquivo, permite realizar correlações estreitas entre as diversas informações, revelando um elevado índice de coerência e lógica internas para a compreensão da organização e funcionamento da instituição escolar que os produziu (MOGARRO, 2005). O documento só existe, portanto, por intervenção do historiador, pela prática de reinseri-lo em seu contexto, funcionando como coisa socialmente viva. Para Rede (2012), esse processo se aplica a qualquer suporte de informação, material ou

¹⁹ Um exemplo de como as memórias foram organizadas pode ser conferido no Apêndice B.

textual, oral ou iconográfico, embora nem sempre isso fique claro no trabalho historiográfico.

O documento representa já uma interpretação de fatos elaborados por seu autor e, portanto, não deve ser encarado como uma descrição objetiva e neutra desses fatos. A análise “[...] resulta do processo interpretativo e da construção compreensível de um aspecto da história humana”, a partir de questionamentos frente os documentos com objetivo de reconstruir historicamente as práticas pedagógicas, pelo viés da memória de suas trajetórias como alunos de escolas isoladas rurais (PIMENTEL, 2001, p. 193).

Pereira e Graebin (2010, p. 170), acrescentam que “[...] o documento não é simplesmente algo que fica por conta do passado, mas é resultado das relações de força da sociedade que o fabricou”. Desse modo, o trabalho do historiador não se resume mais a uma submissão ao documento. Essa prática consiste em um reordenamento, construído no tempo presente diante dos questionamentos que se elaboram.

O documento que hoje é examinado como fonte um dia já foi monumento pelo qual se procurou impressionar outros homens de sua própria época (LE GOFF, 2012). É preciso, então, desconstruir essa dimensão monumental e complexa que se inscreve no documento como identidade, interrogando-se: Quem produziu? Com que finalidade? Em que contexto? E qual sentido que estes questionamentos permitem conhecer e compreender o papel dos sujeitos e dos grupos sociais na construção da história.

A análise das fontes ainda incluiu a utilização de documentos, em pesquisas científicas, se dá pela descrição do documento, destacando e indicando o que ele contém, para explicar e associar informações e mobilizar saberes e conhecimentos prévios, situando o documento no contexto e em relação ao seu autor para identificar a natureza do mesmo, explorando suas características e realizando a crítica necessária.

Quanto à utilização de imagens como documentos, na investigação, elas receberam tratamento teórico/prático sustentando-se na compreensão que atenta Chartier (2002) em que 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” (CHARTIER, 2002, p. 165). As imagens, aqui utilizadas, foram 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 da mesma; por vezes, como ilustração do fato relatado. Estas imagens servem de elementos constitutivos da rememoração como dispositivos da memória, bem como representam uma memória selecionada.

O valor testemunhal do passado, oferecido pela análise das imagens/fotografias, deve figurar ao lado dos demais documentos construídos para o contexto investigado; ou ainda sob “[...] uma série de contextos no plural (cultural, político, material, e assim por diante), incluindo as convenções artísticas [...] em um determinado lugar e tempo [...]” (BURKE, 2004, p. 237).

Paiva (2002) e Müller (2011) também realizam análise de imagens na perspectiva do documento/monumento. Sobre análise de fotografias e utilização em pesquisas como fonte documental, desenvolve análise deve-se considerar que: uma imagem pode ter sido retocada ou alterada; pode ser usada para induzir uma ideia, uma posição ao público; o fotógrafo pode “arrumar a cena” antes de fotografá-la; o fotógrafo teria motivos para a escolha de uma cena; ao utilizar-se de fotografias como documento exige-se realizar uma análise crítica da imagem (MÜLLER, 2011).

A análise de imagens, na perspectiva da História Cultural, é uma proposta ou protocolo de leitura, sugerindo ao leitor a compreensão do texto e do seu significado. Nesse sentido, as imagens são apresentadas como memória, no caso da produção de uma história específica, com um propósito, uma intenção que necessita ser lida no seu contexto, como endossam Bastos, Lemos e Busnello (2007, p. 42):

A iconografia na história (Burke, 2004; Paiva, 2002; Fabris, 1998), e, especialmente, na História da Educação (Bencostta, 2003; Souza, 2001, Franco e Alves, 2004; Quadros, 2005), tem sido analisada como um registro histórico que merece um tratamento interno e externo pelos pesquisadores. Para Burke (2004:17), a imagem constitui uma forma importante de evidência histórica e nos permite ‘imaginar’ o passado de forma mais vívida. O pesquisador deve ler a imagem em seus diversos elementos e planos, identificando mensagens e motivações, o que implica uma leitura de temas e significados, que trazem as formas expostas na imagem, e o contexto de produção e recepção (BASTOS; LEMOS; BUSNELLO, 2007, p. 42).

Na medida em que os sujeitos recordaram é que suas memórias se teceram, produzindo encontros, compartilhando experiências, práticas, esquecimentos e o mais importante as conquistas e aprendizagens. Estas “imagens-memórias” exteriorizadas, em narrativas, formam cenários de marcas de identidades, construindo a invencibilidade de uma demarcação necessária da própria prática no contexto que emergiram.

Bastos, Lemos e Busnello (2007) entendem que as imagens são representações culturais e que possuem uma função simbólica. A imagem é um objeto cultural sobre o qual existe um saber que deve ser apropriado pelo investigador. Algumas fotografias, que foram utilizadas na pesquisa de mestrado, retornam na investigação da tese com outro sentido,

considerando que a publicação da dissertação e circulação destes registros possibilitou 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 na tese, caracterizam formas de práticas de Culturas Escolares nomeadas em forma de lascas, como passo a detalhar melhor na próxima seção.

2.4 As “lascas” de Culturas Escolares

A tese se 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), de Miller Junior (2009), Certeau (2011b, 2012) e o modo como eles definem cultura. A partir desses autores foi possível a tentativa de elaboração de um 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, se processa 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 à forma elaborada de ler, interpretar e traduzir os contextos das Escolas Isoladas pelos vestígios que delas restaram. Vestígios estes 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, me aproprio 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, as lascas podem ser um objetivo buscado pelo entalhador e que produzirá uma enorme variedade de artefatos (MILLER JUNIOR, 2009).

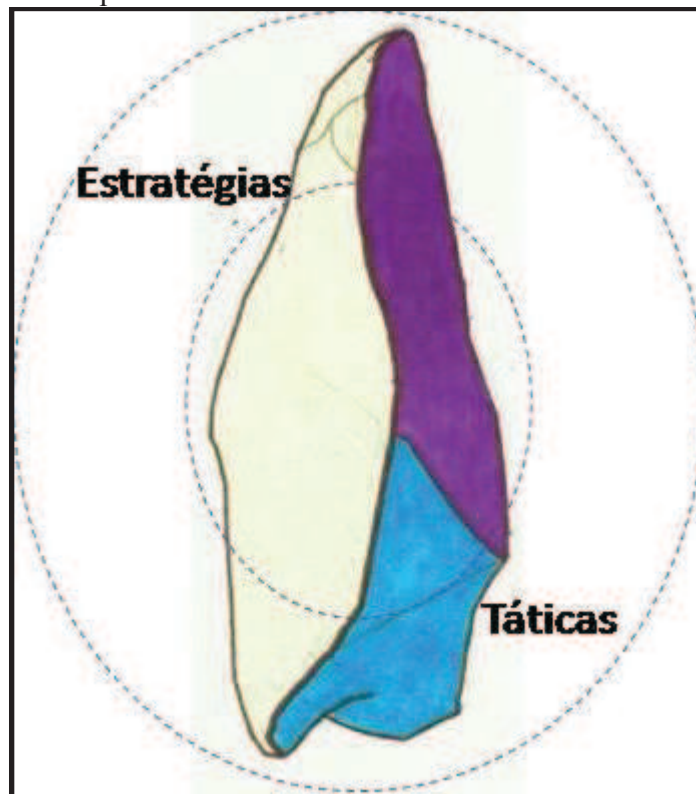
Além disso, as lascas representam um modo de concentrar e abstrair do tempo, as marcas culturais que traduzem “as artes de fazer”, o modo de sentir, um modo de recortar o tempo e apresentar materialmente as práticas efetivadas e postas em relação com contextos mais amplos. Desse modo, a apropriação cultural 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 cinco e nas considerações finais.

Ao propor reconstruir, pelo viés da cultura, as práticas de escolarização, em Lomba Grande, buscou-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 dessacralize 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 o modo como imaginariamente o social é concebido, tanto do ponto de vista material, do que ainda existe como vestígio e possibilita suscitar lembranças, compor memórias, quanto às formas de expressar e significar as lógicas que compreenderam a dinâmica de ação, de uso, de valores e normas em um determinado espaço e tempo.

A figura 8, abaixo, demonstra, esquematicamente, o conceito que se vem propondo no decorrer da escrita da tese: a possibilidade de reunir em uma representação a concretude de diferentes práticas em função da preservação e valorização das Culturas de Escolas Isoladas que foram recordadas pelos sujeitos entrevistados.

Figura 8 - Esquema demonstrativo das lascas de Culturas Escolares.



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

Na figura 8 observa-se o modo como se agregam, complementam e se particularizam os elementos da Cultura, tanto do ponto de vista 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 a parte roxa reúne os modos e usos de artefatos materiais.

Como é possível observar, da mesma forma que a memória social, o todo da lasca é constituído e constituinte de partes de uma cultura mais ampla. Do mesmo modo que é possível perceber na parte em gelo da figura 8, as fraturas na parte superior que, como rizomas buscam se expandir de forma autônoma, na sua relação com a parte enfatiza uma interdependência com a mesma. 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, aos objetos, ao 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 complexa²⁰.

A Cultura Escolar é aqui compreendida como uma parte da cultura que se escolheu e nomeou como *lascas*, pois se enxerga 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 que se materializam nos gestos, no modo de olhar, de introduzir uma conversa, de apresentar um conhecido.

O conceito de Cultura Escolar²¹ 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 da tese. Viñao Frago propõe que essa Cultura Escolar se constitua pela ação dos atores sociais, professores, pais, alunos e a 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 – inclui prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos [...]”, (VINÃO 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, pretende reconstruir historicamente os processos pelos quais foram instituídas as escolas e as Culturas Escolares, o modo como o espaço fora culturalmente construído, estabelecendo formas, modos de organização e inventando processos que, pelas apropriações realizadas pelos sujeitos, permitiu identificar mecanismos de normalização, bem como as estratégias e táticas que delas 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

²⁰ 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, se constrói o tamanho original do objeto lascado (ESCADEMIC, [2014?]).

²¹ 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 em no seu “uso e abuso”, na originalidade da Cultura Escolar e a capacidade inventiva do sistema escolar (CHERVEL, 1990).

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, pelo contrário, a tática 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 [...]”. Desse modo, estes professores e alunos utilizaram os meios existentes e os construídos no curso de suas trajetórias (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2011, p. 88).

A captura do cotidiano das práticas, pelos vestígios deixados pelas “astúcias gazeterias” do cotidiano, é rarefeito, tornando instável a construção do objeto investigado. (CERTEAU, 2011b). Este 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 apropriações das práticas.

Em síntese, a matéria da cultura²², se apresenta como uma possível combinação de saberes, de um conjunto de práticas que remete ao desenvolvimento de cada grupo. As características distintas e o interesse de cada grupos sociais permite 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 e que será melhor desenvolvido nos capítulos três e quatros.

Nesse capítulo desenvolveram-se os instrumentos metodológicos e a fundamentação teórica que possibilitaram reconstruir os “tempos sociais” das trajetórias destes alunos e professores. As narrativas orais permitiram conhecer cenários, compreender a relação que se estabeleceram entre fenômenos culturais, políticos e sociais de cada sujeito e dele com seus pares. Estas representações sobre as práticas, que

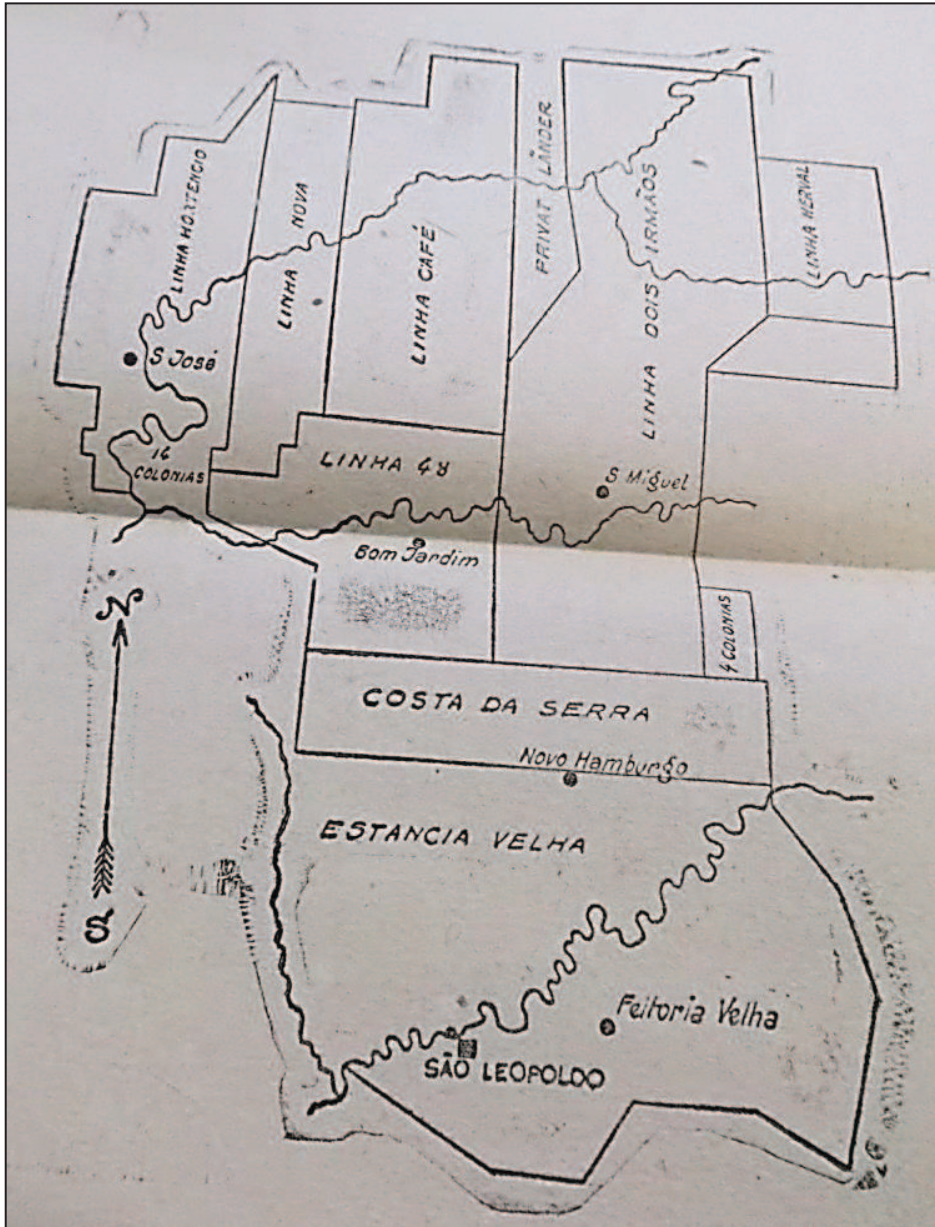
²² Burke (2005, p. 43) indica a obra de Edward Tylor (1871), em seus “*Primitive Culture*”, como pioneiro na utilização da expressão cultura para compreender as crenças, valores, arte, lei, costumes, hábitos e aptidões, adquiridos pelo homem como membro de um grupo social. Eagleton (2011, p. 24) atribui 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. Revel (2009) entende que, desde que as noções de cultura, versões alemã e francesa emergiram, “[...] elas colocaram para quem as utilizava a questão do que consistia a unidade de uma cultura ou de uma civilização” (REVEL, 2009, p. 102). Dentre os muitos estudos que revisitam o conceito de cultura, cita-se o estudo de Gomes (2009), incluindo a origem epistemológica da palavra e a definição entre as correntes alemã e francesa.

produziram uma história construída, em um contexto, contribuem para que se compreenda como ocorreu o processo de ensino neste lugar, aspecto que será detalhado no próximo capítulo.

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, 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 n. 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), este aspecto enfatiza, do ponto de vista étnico e religioso, um caráter plural de constituição histórica e social deste município. Dentre os fatos marcantes da história de São Leopoldo, destaca-se o conflito dos Mucker¹ 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”. E o 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 em fábricas que se encontravam em prospecção, dentre elas: 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 a condição de 3º Distrito. Schütz (2001) argumenta que só na década de 1970 é que a condição distrital foi substituída pela Lei n. 78/69, e transformou o município de Novo Hamburgo em um único território, no ano de 1976; passando a utilizar a expressão bairro Lomba Grande.

Do conjunto dos distritos da antiga Colônia, Novo Hamburgo foi pioneira no processo emancipacionista. Isto se deve ao fato, de que desde o final do século XIX existia um próspero crescimento artesanal e industrial. Este 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

¹ Janaina Amado (2002) realiza estudo sobre a seita leiga religiosa fundada por de Jacobina Maurer e João Jorge Maurer a partir de uma perspectiva social do conflito. Fernandes (2014) 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 Leticia Spiller e Tiago Lacerda.

Medeiros”, que havia se posicionado favorável a 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, S. V., 2009). O rápido progresso da vila de *Hamburger Berg* favoreceu para 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 lideranças comunitárias, não era percebida na localidade. O progresso e o crescimento da produção artesanal não repercutiam em melhorias na condição de transporte, na 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). Este novo contexto incluía a expansão do ensino, como detalho melhor no próximo capítulo.

Como já se argumentou em outro estudo, Souza (2011a), a partir de 1940 inicia-se um período de modernização na paisagem urbana da cidade. O subúrbio e as margens do município passam a ser ocupadas por migrantes e/ou há deslocamento de habitantes dos bairros centrais que em função da transformação e ordenamento das ruas e calcamentos, passam a ocupar outros espaços. A cidade passa a ser associada como uma possibilidade atrativa e conveniente para o pretense “sucesso profissional”. Nesse sentido, efeitos dessa “propaganda” repercutem no modo como os moradores do meio rural passam 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 tropeirismo². Nesse sentido, algumas famílias de descendência portuguesa e espanhola ocupavam o espaço juntamente com os grupos

² De acordo com Flores (1998), os tropeiros foram os grandes responsáveis pela ligação norte/sul do litoral brasileiro e disseminação cultural no sertão do país. Além disso, abriram caminhos, estradas sendo o grande canal de fornecimento dos meios de transportes mais utilizados no Brasil - mulas e cavalos. Mais detalhes sobre a história do tropeirismo no Rio Grande do Sul (RS) em Nunes e Nunes (2003, p. 508).

primitivos nesta localidade. Quando os imigrantes alemães foram instalados na antiga “Feitoria”, amplia-se o grupo social, bem como as práticas sociais que se estabeleceram no decorrer do tempo.

As informações e documentos sobre estes grupos sociais ainda são pouco conhecidas, bem como, maiores detalhes sobre a história do lugar. Nesse sentido, na elaboração deste capítulo, utilizou-se de alguns estudos já realizados³, das narrativas dos sujeitos da pesquisa e de indícios documentais para caracterizar aspectos que contribuam para conhecer e compreender como esta comunidade se constituiu.

Com a colonização européia, especialmente a germânica, deu 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. Este argumento fortalece a tese 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 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 uma política repressiva e 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 imigrante⁴ e o isolamento dos primeiros grupos de colonos favoreceu preservar 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

³ 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 o de Silva e Harres (2006); sobre Novo Hamburgo, destacam-se os estudos (monográficos) de Petry (1947, 1959 e 1963); Schultz (2001), Oliveira, S. V. (2009) Selbach (1999, 2006 e 2009) e, mais recentemente, as dissertações de Moser (2012), Teses de Doutorado de Schemes (2006), Magalhães (2010) e Martins (2011), já que ambos demonstraram preocupação com a recuperação historiográfica, arquitetônica e sociológica. Porém, os estudos sobre Lomba Grande são pouco expressivos.

⁴ Um dos primeiros imigrante a se instalar na região foi Nicolau Becker, que chegou ao Brasil, em 1797, e se estabeleceu no atual bairro Hamburgo Velho.

floresta subtropical, ao longo dos quais eram assentadas. Estas linhas funcionaram como vias de comunicação entre as diferentes áreas de ocupação das terras devolutas. A área de terra, que era destinada ao colono, incluía requisito contratual que impedia 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 estas famílias, como exemplo, os “Pacheco, Marques, Santos”. A diversidade na composição dos grupos sociais evidencia-se com sobrenomes lusos, “Martins”, descendentes diretos de Jerônimo Martins; dos “Antonios”, 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.

Nas localidades de Santa Maria do Butiá, Taimbé e São João do Deserto, imigrantes praticavam o concubinato com descendentes indígenas, especificamente, imigrantes alemães que emigraram sem família; além disso, há indícios⁵ da presença negra, cujos sobrenomes mais expressivos foram os “Silveira, Machado e Antoninos”.

A diversidade na composição da população lombagrândense, 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. 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);

⁵ Alves (2011) indica que em 1850, no município de São Leopoldo havia pelo menos 731 escravos, em sua maioria do sexo masculino.

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 compósita, 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 a semelhança do símbolo adquire novo sentido, como as *lascas de cultura escolar*, portando, 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 deva ser compreendida como uma interpretação pública de 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, do modo como se constroem e se autorrepresentam, nos meios de estabelecer e projetar relações na vida em comunidade; pelas manifestações cotidianas cujas estratégias 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 e 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 este 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 em ação dos sujeitos históricos que circulam, moram, trabalham, 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, às 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 referencia para as demais localidades e divisões internas do bairro, uma “área core”, como argumentam Moreira e Hespanhol (2011).

A diversidade e a heterogeneidade são duas palavras-chave para o entendimento deste bairro, ao mesmo tempo em que há sinais de progresso em algumas localidades, em outras prevalece à resistência às mudanças. Nesse sentido, há espaços deste bairro em que a lógica rural e urbana estabelece um diálogo mudo, cujo aspecto econômico, 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 e no perímetro urbano 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 com fator importante no setor primário da economia municipal.

A atividade econômica se baseia na produção hortigranjeira e pastoril, pela montagem de granjas e sítios de cultivo modelo, especialmente nos limites do bairro. E com menor expressão, na parte central do bairro, as atividades industriais, comerciais e de prestação de serviços. 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 vinte 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”, tem recuperado algumas práticas culturais da localidade. Um exemplo disso são as feiras como: a da agricultura familiar e 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 “Carreteada”⁶ (Ver Anexo C).

A partir das narrativas dos sujeitos entrevistados para este estudo foi possível identificar práticas que caracterizaram atividades econômicas entre 1940 a 1952. No que se refere às atividades pastoris destaca-se: a criação de gado, produção leiteira, criação de porcos e galinhas e quanto ao cultivo de hortifrutigranjeira: alguns gêneros agrícolas como a cultura da mandioca, batata doce e da pêra como demonstra o quadro 3 abaixo.

Quadro 3 - Hortifrutigranjeiros em Lomba Grande (1940-1952).

Batata doce
Mandioca/aipim
Acácia – carvão
Atafonas (mandioca)
Cultivo de trigo, arroz, etc.
Venda de leite
Pêra
<i>Criação de porco</i>
<i>Criação de galinha</i>

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, a cooperação entre uma família vizinha e outra nestes momentos aproximou os moradores do lugar e também constituía 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 recebiam feijão, manteiga e ovos. Tomaz (2014) recordou que a família não tinha atafona, e quando era criança, levavam na residência dos Winck para fazer a farinha.

Na escola, a merenda ainda não era uma prática comum, é entre a década de 1940 a 1950, que ela se estabelecerá como política social para os escolares de Lomba Grande. O resultado das entrevistas permitiu organizar o quadro 4 abaixo, se identificam os alimentos que caracterizava o momento do lanche escolar.

⁶ 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 duas 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).

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

Pão e <i>Schmier</i>
Pão
Pão de milho
Fruta
Marmelada
Linguiça
Geléia
Manteiga
<i>Kässchmier</i>
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 a boa saúde de poder aprender direito. A referida autora ainda acrescenta que as práticas anteriores a 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)⁷ 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, a ação interna das instituições escolares, por meio dos caixas escolares, disseminou-se a proposta da “sopa escolar”. E na década de 1950 a Campanha Nacional da Merenda 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 aqueles alunos cujas famílias eram numerosas e os pais não possuíam condições de oferecer lanche todos os dias. Nesse sentido,

⁷ Conforme publicado no Jornal O 5 de Abril, de 1º de outubro de 1943.

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 (2013), Tomaz e Lucilda (2014), 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 cuidado e entregam para professora. E de acordo com Tomaz (2014), a “doméstica” que trabalhava na casa da professora Hilda, que se chamava Virgínia é quem cozinha e entregava para os alunos. Além do ovo, às vezes havia um complemento, para não repetir o mesmo lanche, como enfatiza Clari (2013) *“Pedacinho 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 por essa época. Naquela época tinha muita pêra. E a mãe fazia marmelo, a tal da marmelada. Aquilo ficava duro e a gente comia o ano inteiro e não estragava. Ai 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” (Tomaz, 2014).

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 as 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” (Maria Lorena, 2014).

Os alunos cuja família viviam de forma “autônoma”, ou na localidade do Quilombo e Quilombo do Sul, grupo de família 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 [...]” (João, 2013).

Para Müller (1984), a gastronomia alemã era farta⁸. O desjejum era feito a base de café, leite e derivados, como manteiga, queijo e *kässschmier* (espécie de queijo), pão de milho, mel, *schmier* (espécie de marmelada mole), de abóbora, e, às vezes, linguiça cozida ou frita. Ao meio dia, comem 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 aferventada. Para o jantar café com *kässschmier*, pão, linguiça, manteiga, queijo e *schmier*.

A rosca de polvilho, o pão de milho e/ou de trigo, a linguiça, a “kässschmier”, 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

⁸ 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 o pão preto, cucas, Schimier, queijos e requeijão, linguiça, conservas, defumados, nata, carne de porco, entre outros.

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 neste lugar está imbricada a história dos grupos que contribuíram para constituição de uma Cultura Escolar que possibilitou conhecer memórias gastronômicas, por exemplo, que incluiu 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 relaciona-se a presença dos imigrantes europeus, desde o século XIX, neste lugar. O desenvolvimento da escolarização nestas escolas associa-se a 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 um mundo 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 lhe aconteceu em sua época (BURKE, 1992). Nesse sentido, organizou-se este capítulo em três partes: a primeira parte contempla uma discussão situada no século XIX. Nela discute-se a relação entre a Escola da Comunidade Evangélica e a forma de organização particular para ter escolas. Na sequência, 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 esta 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

O 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, havia 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” em que a presença camponesa de origem luso-brasileira, instalada a partir do século XVIII, os bugres e caboclos adquirem espaço para se constituírem como grupo social que se agregou a 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 a educação particular e religiosa que recebiam algumas crianças de Lomba Grande: “[...] atendidos [...] pelos parochos da freguesia de N. S. dos Anjos, de Gravatahy creada 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 às raízes da escola, como “legado dos alemães na segunda metade do século XIX”, como argumentam Souza e Fischer (2012), mas defende-se a tese de 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, mas apenas tolerado¹, desde que a casa de culto não tivesse sinal externo que a identificasse com um templo: cruz, torre ou sino. Rambo (2002) acrescenta que a profunda religiosidade destes imigrantes europeus desempenhou um papel fundamental na fisionomia sociocultural da população imigratório 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).

¹ 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 concubinato e mortos; os luteranos não podiam ser sepultados em cemitérios públicos.

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 governos territoriais para que criassem e mantivessem escolas. 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 estabeleciam 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 as Escolas Étnicas, Capela escola, Casa escola², ou Escolas Domiciliares e seus desdobramentos. Arendt (2008), Rambo (1994, 2002), Dreher (1992 e 2008), Kreutz (1991, 1994, 2000, 2002a, 2005, 2010a, 2010b) e que possibilitam ampliar a reflexão e direcionar o estudo do objeto da tese para a singularidade assumida pela “Aula Pública da Lomba Grande”, instituição cujo histórico de constituição aproxima-se da “*Kolonieschulen*”, Arendt (2008), 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 associam-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 imigrantes³, no Brasil, foram um espaço de afirmação e de 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. E nas localizações rurais, quando eram implantadas, pela própria comunidade, o professor escolhido

² 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)”.

³ Ainda em relação às escolas comunitárias, as estatísticas entre 1846 a 1851, sugerem que haviam 15 escolas comunitárias em São Leopoldo. No final da década de 1850, esse número era superior a 20 e frequentada por aproximadamente 1.000 alunos (SOUZA, J.E., 2013b).

era aquele um pouco mais instruído. Quanto às práticas pedagógicas deste 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 a Capela Escola, como sinaliza Kreutz (1994), foi uma das primeiras experiências comunitárias de escola dos imigrantes europeus. Nas primeiras Escolas-Capela, que geralmente eram casas muito rudimentares, cantava-se, rezava-se e se lia palavras da Bíblia (DREHER, 1993). No que se refere ao currículo desta escola, que Rambo (1994) identifica como “escola de improvisado”, 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-Luterana⁴, como era chamada na língua alemã: a *Gemeindeschule*, foi oficialmente fundada em 08 de fevereiro de 1842 e sabe-se que funcionava desde 1834 em um antigo prédio que servia às pregações dos “cura de almas” e onde também acontecia alfabetização dos filhos dos colonos⁵ (MÜLLER, 1984).

Um aspecto importante a se considerar é que, dentre os colonos que se radicaram na Colônia de São Leopoldo, ou seja, na região atual do Vale dos Sinos, havia imigrantes com formação superior como é o caso do pastor Klingelhöffer (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 Gaspar⁶ que deve ter trabalhado como professor até 1842 e que fora substituído por João Guilherme Gäelzer⁷.

⁴ 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, este conceito vem sendo aplicado sempre mais a esse grupo. Rambo (2002) acrescenta que foi a Igreja Protestante Alemã, aquela trazida pelos imigrantes, em 1824, e que mais tarde se tornaria conhecida com o 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.

⁵ A Capela-Escola, até 1834, foi em estilo “*pau a pique*” - *Lehmkirche* ou escola de barro (MÜLLER, 1984).

⁶ Johann Michel Paul Gaspar. Faleceu em 1847, com 65 anos (MÜLLER, 1984).

⁷ Johann Wilhelm Gäelzer. A família Gäelzer imigrou para o Brasil em 1852, fixando-se inicialmente em Lomba Grande, onde Guilherme Gäelzer – pai do mucker Henrique Guilherme – era professor da comunidade evangélica. Depois se mudou para o Morro Pelado e lá transportava produção agrícola, toranou-se transportador abastado e seu filho foi trabalhar com ele. Henrique Guilherme Gaelzer, 24 anos, preso, três vezes por causa das atividades Mucker, casado com Maria Sehn, segundo o rito de Jacobina. Guilherme Gäelzer Neto foi criado pelo pai, Henrique Guilherme Gäelzer, pois a mãe, Maria Sehn, fora morta no combate de 19 de julho de 1874 (AMADO, 2002, p. 238).

Para Dreher (1993), com a Escola Igreja ou Capela Escola⁸, surge também um espírito de “comunitarismo” que fortalece a prática das escolas comunitárias, ou seja, reforçava-se o pronome “nossa” cuja prática social fazia com que cada comunidade se constituísse em micro representação 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 a 1860, o professor deve ter sido João Guilherme Gäelzer e, entre 1860 a 1881, o professor foi Henrique Meyer, que não mediu esforços para que um prédio escolar fosse construído, como se observa na fotografia 01 abaixo,

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,

⁸ Em Campo Bom a Escola Evangélica- Luterana foi seguramente a primeira escola evangélica instituída no Rio Grande do Sul, conforme Dreher (1992). E tendo o pastor Klingelhoefter como primeiro professor (SOUZA, 2011b). Além disso, Fleck (2001) recupera as diferentes nomenclaturas da instituição desde a “Geimeindschule” até o Colégio Sinodal Tiradentes. Souza, J. E. (2013b) acrescenta que são 185 anos de história edificada na história da educação da comunidade campo-bonenses.

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 esta Aula se inseriu no processo de implantação de escolas públicas em São Leopoldo.

A expressão Aula⁹ 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 abaixo, foi à forma encontrada pelos moradores para ampliar a rede de atendimento das crianças em idade escolar deste lugar.

⁹ Cardoso (2005) argumenta que estas 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.

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



Fonte: Souza (2011a).

Além deste 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 D). Os documentos evidenciam prática pedagógica escolar, ocasião 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).

Esta Aula apresenta alguns aspectos que se relacionam com as Aulas Régias, elas 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 e 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, e que avança o século XX, não se altera significativamente com aparecimento da Instrução Pública Primária. Estas 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 de estabelecimento de 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 caracterizava-se 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. A escola 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 N°. 7.247, de Leôncio de Carvalho, de 1879, marcou o início do processo de organização da

escola pública¹⁰. Este decreto 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 delas localizada no atual território de Novo Hamburgo (Capela da Piedade).

Tabela 1 - Relação de aulas em São Leopoldo - relatório de João D. Hillebrand (1858).

Nº	Lugares	Professores AULAS PÚBLICAS	Disciplinas		Total
			Sexo masculino	Sexo feminino	
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
4	Villa de São Leopoldo	AULAS PARTICULARES 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	Suares	Guilherme Gäelzer	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
13	Picada do Bom Jardim	Mathias Schütz	50	25	75
14	Idem	Gustavo Hafz	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 Bafz	13	14	27
26		Matias Stacke	28	9	37
27	Picada do Hortêncio	Frederico Mùchelsen	18	14	32
28		Nicolau Bernfield	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 (1858).

¹⁰ 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.

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 ou 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, localizados no AHRs, 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 assignados, comparecerão Felipe Dexheimer, Henrique Breger, Felipe Brohrer, e Federico Guilherme Mufs, e declararão, que em consequência de serem oferecido ao Excellentissimo Senhor Presidente da Provincia uma casa prompta para nella funcionar a Aula Publica do primeiro Gráo de Instrucção primaria do sexo masculino novamente creada no lugar denominado Lomba Grande – na Feitoria Velha, primeiro Districto 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 as 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 Sul¹¹. E Cadeiras e Aulas passaram a ser intituidas 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 pela relação entre esta e a Diretoria Geral da Instrução Pública. Para Arendt (2006), entre 1846 a 1890, o Conselho ou Câmara de Vereadores de São Leopoldo era responsável pela fiscalização das

¹¹ 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 quarenta e quatro 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 uma 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, este número salta para 92 escolas, frequentadas por 3.543 alunos. Conforme consta nos livros de assentamentos de cadeiras de 1º grau, do Estado do Rio Grande do Sul, até 1873, 182 cadeiras do sexo masculino haviam sido criadas, sob o último ato legal n. 887 de 5 de maio de 1873. Em relação às cadeiras do sexo feminino, entre 1846 a 1878, 162 cadeiras são criadas, sendo ultimo registro nesse livro, o da Lei n. 1.140, de 7 de maio de 1878 (LIVRO DE REGISTROS..., 1820).

aulas, o provimento de materiais recebidos pelos professores e pela indicação de docentes à Diretoria Geral da Instrução Pública. Todos os processos passavam pela Câmara¹²: contratação, transferência de professores, criação de escolas, assuntos relacionados ao aluguel de prédios que sediavam as aulas públicas, os 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.

Amado (2002) argumenta que em 1857, percebe-se uma ação mais direta do governo brasileiro, sobre a rede educacional de São Leopoldo. Havia três escolas públicas existentes e 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 conhecerem o português e se manterem afastados dos principais aspectos da vida brasileira. Em 1870 as dezessete 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, Professora Brinulfa do Carmo Leopoldina de Castro, em 1861.

Quanto ao ensino público, na área que atualmente compreende o município de Novo Hamburgo, indica 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 duas em São Leopoldo e uma em Hamburgo Velho. No ano de 1883 já havia algumas escolas públicas em Novo Hamburgo, conforme Apendice H e, em 1886, foi fundada 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.

¹² Para Schneider (1993) durante o regime monárquico brasileiro, diferentes regulamentos estabeleciam as normas e diretrizes sobre as práticas cuja competência legislava nas Câmaras de Vereadores e/ou seguiam as determinações da Diretoria Geral da Instrução Pública. Como exemplo, cita-se a Lei n. 1.401, de 5 de junho de 1882, conforme documento localizado, no fundo da Instrução Primária, no AMHVSL.

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 transcrito:

[...] O professor da cadeira da Lomba Grande, no municipio 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 effectivo 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, ele apresenta 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 nove a vinte e dois alunos, as idades entre oito a catorze anos.

A transcrição dos documentos localizados no Arquivo do Museu Histórico Visconde de São Leopoldo permitem identificar o sobrenome de algumas das famílias das primeiras levas de imigrantes¹³ que se radicaram em Lomba Grande, como se observa na tabela 2 abaixo:

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

(continua)

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 A relação de nomes de alunos pode ser conferida no Apêndice D.

(conclusão)

13 João Wink	41 Carlos Schweitzer
14 Jacob Röhrer	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 Dioresoher	46 João Beck
19 Carlos Knewitz	47 Jacob Knewitz
20 André Sulzbook	48 Christiano Roos
21 Bernardo Winter	49 Henrique Lied
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 Meyer (1860-76).

Os sobrenomes demonstram que a escola que foi iniciada pelos imigrantes, na década de 1860 acolhia também alunos dos outros grupos étnicos, que embora em minoria, já havia se estabelecido na região, como exemplo a família Oliveira, Nunes, Silva e Mello. Além disso, os sobrenomes representam também as famílias tradicionais deste 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 a 1876 teria sido examinado 263 alunos do sexo masculino e 134 alunas do sexo feminino¹⁴, como se observa na Tabela 3. Nesse sentido, é

¹⁴ Há um conjunto de documentos que fora encaminhado pelo professor Meyer em 1881 a Diretoria Geral da Instrução Pública, peticionando que durante dez anos ele cumpriu dupla jornada de trabalho ministrando também aula para as meninas da localidade, e que foi indeferido pelo governo estadual. Como consta neste fragmento: “Diz Henrique Meyer, professor publico 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 numos. 1 a 6, que os junta como documentos, demonstrando quanto interesse tomou o peticionário na instrucção dos brasileiros filhos dos colonos alemães, interesse e dedicação taes que obrigaram o peticionário a recorrer o ensino de um outro idioma, isto é, o alemão e o brasileiro para o fim de poder ser bem comprehendido, e disso tirarem resultado os seus alumnos e alumnas, como com effeito succedeu, e isto também está provado com os mapas anexos desde o anno de 1860 até o corrente de 1880, dando em todos os annos mais de 10 alumnos prontos; vindo assim dar durante esse tempo 316 alumnos promptos. Ainda acrece, que o peticionário 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 abarbadado, e ainda menos teve uma qualquer gratificação [...]” (MEYER, 1881, fls. 1 e 2 grifo nosso).

preciso considerar que os alunos costumavam frequentar a escola entre três a cinco anos, o que implica reconhecer que a presença da escola neste lugar precede a 1860.

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 prontas	
1872	22	Em 1870 abriu-se neste lugar uma aula particular e subvencionada para as meninas, a qual em 1875 passou a ser Aula Pública do sexo feminino da Lomba Grande.	
1873	18		
1874	15		
1875	14		
1876	29		
Total 263 alunos			

Fonte: Meyer (1860-76).

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 a 1880. Destaco deste conjunto os sobrenomes das famílias Deckmann, Roos, Becker, Scherer, Faller, Dauber, Bohrer, Strack, Diehl, Dexheimer, 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 abaixo, 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 . Aula Pública da Lomba Grande (1862).

Provincia de S. Pedro
Escola primaria da Lomba Grande
municipio de São Leopoldo

Professor Henrique Meyer

Mapa trimestral dos alunos
em 31 de Março de 1862

N.º	Nomes	Idade	Naturalidade	Filiação	Presença em aula				Faltas	Observações
					1.º	2.º	3.º	4.º		
1	João Hoff	10	S. Pedro	1852						
2	Francisco Schuch	11	"	"						
3	Paulo Schuch	12	"	"						
4	Philipp Schuch	11	"	"						
5	Adão Matta	9	"	"						
6	Augusto Matta	8	"	"						
7	Leopoldo Schuch	14	"	"						
8	Adão Matta	12	"	"						
9	Leopoldo Schuch	11	"	"						
10	Leopoldo Schuch	12	"	"						
11	Leopoldo Schuch	12	"	"						
12	Augusto Matta	12	"	"						
13	Leopoldo Schuch	12	"	"						
14	Richard Gued	12	"	"						
15	Augusto Matta	12	"	"						
16	Carlos Kuzler	12	"	"						
17	Francisco Schuch	10	"	"						
18	Carlos Kuzler	10	"	"						
19	Carlos Kuzler	13	"	"						
20	Augusto Matta	10	"	"						
21	Bernardo Winter	12	"	"						
22	Augusto Matta	14	"	"						
23	Augusto Matta	14	"	"						
24	Augusto Matta	13	"	"						
25	Augusto Matta	11	"	"						
26	Augusto Matta	13	"	"						
27	Augusto Matta	13	"	"						
28	Augusto Matta	9	"	"						
29	Augusto Matta	9	"	"						
30	Augusto Matta	12	"	"						
31	Augusto Matta	12	"	"						

Fonte: Meyer (1860-76).

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, filiação (nome do pai apenas), idade e 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 Kuzler e de Jacob Hiller.

Diferente do mapa de frequência que consistia em uma lista com nome de alunos e a 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 classe 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 abaixo:

Tabela 4 - Classes e períodos do ensino primário (1862)¹⁵.

Classes	Período
1ª. Leitura; Noções de Gramática e Escrita	1º conhecimento das letras 2º sílabas 3º soletrar 4º leitura corrente 5º noções gramaticais
2ª. Ortografia Prática	1º linhas e letras 2º a,b,c maiúsculo e minúsculo 3º bastardo 4º bastardinho 5º cursivo
3ª. Aritmética	1º numeração 2º somar 3º diminuir 4º repartir 6º frações 7º complexos 8º proporções
4ª. Religião	1º orações 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 nenhum conhecimento em nenhuma das 4 classes quando iniciou seus estudos em 1º de dezembro de 1859. Mas, em março de 1862 encontrava-se no sexto período, provavelmente uma adaptação feita pelo professor, 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 registra-se o número de faltas dos alunos e há um campo para observações. Todos os alunos de Meyer apresentavam boa índole, no quesito inteligência a grande maioria é regular e oito alunos registram muita índole. O comportamento dos alunos é bom, com dois registros de alunos com pouco comportamento e dois com ele 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 sessenta e seis alunos que frequentavam de 68 a 71 dias letivos em cada trimestre. Como referido anteriormente, um aspecto interessante é o registro da

¹⁵ É provável que no decorrer da década de 1860 outros períodos tenham sido incluídos as classes, considerando que havia alunos com menção 8 para todos os períodos, na conclusão do curso primário.

naturalidade dos alunos que consta a chegada de muitos alunos emigrados, que eram matriculados na aula deste professor Meyer, e permaneciam poucos dias, até que os pais se dirigissem para as localidades do interior do Vale do Sinos. Em relação ao trabalho pedagógico desta 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 neste lugar. Como argumenta Dreher (2000), uma das características culturais marcante das colônias alemãs é a escola, instalada antes mesmo da igreja. Aspecto singular destes imigrantes, pois nas colônias dos poloneses e italianos 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 para que uma importante relação de organização escolar fosse construída; bem como, garantiu a instrução dos filhos dos colonos que nas décadas seguintes ocupam, inclusive, funções políticas, liberais e autônomas.

Quanto ao prédio escolar, que também serviu de Casa Pastoral, deve ter sido inaugurado entre 1862 a 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 referência, conforme identificados 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, aspectos que passo a desenvolver melhor na próxima seção. Destaca-se que entre 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, encontrou-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 Grande¹⁶.

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 a escolarização no Rio Grande do Sul e a segunda parte se refere ao modo como este fenômeno se relaciona com as escolas isoladas neste lugar.

No início do século XX, percebiam-se ainda, em diferentes municípios do Rio Grande do Sul, a continuidade de aspectos que marcaram o ensino no século XIX. O Rio Grande do Sul 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). Este aspecto contribui para fortalecer as relações de poder local e regional, favorecendo também a descentralização das decisões administrativas do governo, o que também 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 vinculada 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 a mesma deveria ser feita, preferencialmente, particular e a cargo da comunidade. Esta visão constituía-se como “uma das molas propulsoras do progresso social” e desenvolvimento da Nação (BASTOS, 2005b). Nesse sentido, o pouco investimento do Estado em educação e, de modo geral, 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.

¹⁶ Trata-se de folhas e livros de chamada/frequência escolar, entre 1915 até 1938. Além disso, analisaram-se relatórios e mensagens da Câmara Municipal de São Leopoldo, entre 1898 a 1940.

As atribuições das Câmaras municipais também foram redimensionadas na Primeira República. A contratação, os exames de seleção e a inspeção escolar, por exemplo, eram exercidas pela Inspeção Geral da Instrução Pública, pelos Conselhos Escolares e pelas Intendências Municipais (WERLE, 2005a). A educação, promovida pelo Estado continuava 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 devoção à Pátria.

Com o advento da República, no Rio Grande do Sul os pressupostos da modernização pedagógica se percebem no processo de institucionalização dos Colégios Elementares em substituição a estrutura do ensino que predominava no Rio Grande do Sul, a evidência das aulas de ler, escrever e contar. Porém, como argumenta Nunes (2010), o processo de escolarização que envolveu 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 virtudes privados e públicos (NUNES, 2010).

Para Souza (1998), a implantação do projeto republicano de educação popular, nas primeiras décadas no Brasil, projeta a idealização de um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme. Para esta autora foi à instituição o surgimento dos grupos escolares no Estado de São Paulo, na década de 1890, que marcou inovações e modificações no Ensino Primário. Esta forma de organizar e modernizar o ensino, no Rio Grande do Sul, foi morosamente implantado 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 foram instalados nos grades centros urbanos. Esta nova forma de organização do espaço e do tempo escolar representou modificações estruturais que foi sendo adaptada pelos agentes educacionais. Peres (2010) argumenta que este 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 1576, de 27 de janeiro de 1910, e o Decreto 1575, de 27 de janeiro de 1910, respectivamente, referem-se ao regimento interno e aos novos programas de ensino destes 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 desta 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, 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 dos mesmos, com uma professora para cada classe, sob uma direção única.

Para Werle (2005a), a legislação educacional no nosso Estado a categorização das escolas estava conjugada 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 Escolares¹⁷ era o espaço urbano.

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 (SOUZA, 1998, p. 15).

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 do trabalho, ou seja, um só mestre ensinava todas as disciplinas a todos os alunos, independente do grau de adiantamento.

¹⁷ 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 Bencostta (2005a, 2005b). Paulilo (2010), apoiado em Vidal (1994), também argumenta que a adoção do estilo neocolonial, na construção destes prédios escolares, materializava concepções, conceitos e intenções. Ou seja, pretendia-se, 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.

Sobre as Escolas Isoladas, ou multisseriadas, como são mais conhecidas Cardoso e Jacomeli (2010) realizam denso estudo sobre essa modalidade institucional que, historicamente, são consideradas como de “segunda categoria”, ou seja, relegadas 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. Beirith (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, M. A., 2013). Estas escolas não eram isoladas 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 (1930), “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 principal consequência do modo como os processos de nacionalização do ensino repercutiram nas regiões coloniais, especialmente as áreas rurais, evidencia-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 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 as instituições mantidas pelo Estado e como política educacional rio-grandense, pretendia 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 deste subsídio na legislação específica do magistério. É importante destacar que esta 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 deste 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 que se responsabilizavam cada um das instâncias públicas para promover o ensino. Ora a própria comunidade comprometeu-se com a locação do prédio onde funcionaria a instituição, o Estado com a destinação dos objetos, 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 órgão públicos incluiu também de outros modos a comunidade escolar¹⁸, por exemplo, criando caixas escolares, que foram indispensáveis para manutenção do

¹⁸ 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 a mesma já era provida pela professora normalista Anna Dias de Hrebin. Ou que fosse criada uma aula do sexo

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.

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 subvencionar 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 E.

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, “prática louvável”, pois instituiria o respeito aos templos e contribuiria na formação sensível do coração e do espírito dos educandos. Eram escolas organizadas de acordo com o credo religioso, geralmente, mistas e que incluíam o ensino do canto coral, que não recebiam subvenção alguma para sua manutenção.

A escola assumiu, desde a segunda metade do século XIX, um papel indispensável para os imigrantes alemães, para 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 propósito de disciplinar a aprendizagem do português. Era importante que os filhos dos imigrantes conseguissem se comunicar na nova terra, dessa prática dependeria a sobrevivência e o sucesso esperado¹⁹.

masculino e indicam 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).

¹⁹ Conforme consta na matéria publicada no Jornal Correio de São Leopoldo, de 19 de fevereiro de 1937, n. 232, ano V. Indica atuação do professor José Affonso Höher, durante muito tempo como interprete dos imigrantes. Como registra a ocasião em que o chefe do Partido Republicano Liberal, senhor Germano Hauschild; em visita à Lomba Grande, proferindo 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).

Nos relatórios dos Diretores da Colônia, e posteriormente nos relatórios da Intendência Municipal, as subvenções aparecem associadas à prática da obrigatoriedade do ensino da língua vernácula. Ou seja, além de reivindicar escola de ler, escrever e contar, esta escola precisaria instruir sobre a nova pátria escolhida para viver, por estes imigrantes²⁰. Um aspecto importante, que permite esta afirmação, foi a inclusão da prova de língua estrangeira, para candidatos ao cargo de professor público, em localidades de colonização europeia, e a 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, reguladas 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, do século XX, 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; 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, APMNH, identificou-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 disso, em menor número, existiram as subvenções especiais, como a destinada às escolas indígenas²¹ e da Comissão de Terras²².

²⁰ Observa-se que para os imigrantes era indispensável saber o português, sendo necessário contratar interpretes e/ou contar com o auxílio de vizinhos que soubessem se comunicar com os “brasileiros” para realizar as “trocas” de produtos e mercadorias, especialmente na venda das Linhas e Picadas. No relatório do diretor da Colônia de São Leopoldo, João Daniel Hillebrand, consta: “Esta Camara julga de seu dever chamar á attenção de V. Exa., sobre a necessidade de se criar mais aulas nacionais nesta Colonia, porem com Leis fortes e exequíveis [...] sendo tão vergonhoso diser-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 authoridades de seu pais, alem de se tornarem inaptos para poderem exercer cargos publicos, procedente este, que bem dado em resultado nenhum amor que consagrão a seu pais e a seus concidadão [...]” (HILLEBRAND, 1858).

²¹ A subvenção foi uma forma importante de prover o ensino público primário no Estado. Ela não se restringiu as 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

Quanto à instância municipal, constatou-se que estas subvenções poderiam ser: para Aulas Isoladas, para Aulas Reunidas e/ou para os Grupos Escolares, nesta última instituição, quando o docente estivesse deslocado de sua lotação inicial. Dessa forma, o propósito desta 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 a gestão da administração pública municipal. Em alguns períodos havia apenas subvenções estaduais e/ou eram 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 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 anualmente.

subvenção para o professor João José Ferreira e Luiz Antonio de Rezende, na década de 1920 a 1930, repasse direto para o professor, da Escola dos Indígenas, no valor de 1.848\$000 anuais. Conforme Decreto 2786, de 5 de maio de 1921 (FERREIRA, 1921, fl. 85) e (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 Michelina, de Porto Alegre (MICHELENA, 1921, fl. 89).

²² 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 a 1930 (RIO GRANDE DO SUL, 1920-39).

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 pelo 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 nas mesmas (CORSETTI, 1998).

Os regulamentos definiam que, trimestralmente 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, frequência e o aproveitamento dos discentes eram encaminhados à coletoria estadual. Além disso, identificou-se o visto do inspetor e/ou dos diretores dos Conselhos Escolares das localidades, com a seguinte inscrição:

Attesto, 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 5ª escola mixta dos subúrbios da mesma. Corresponde a referida quantia ao mez de fevereiro p.p. e está de accôrdo 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).²³

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

²³ 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.

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 E, 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 ela era substituída pela subvenção estadual e quando esta não contemplava os professores, que já estavam em exercício docente, elas eram complementadas pela subvenção municipal. Este aspecto pode ser constatado, por exemplo, no caso do professor José Affonso Höher, e ainda no caso da professora Maria Aracy Paradedda 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 expressa os registros do Apêndice E, podem ser melhor compreendidos a partir do quadro 8, pois podia-se caracterizar apenas como: Estadual, Municipal²⁴ 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 de recursos atendiam, 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 abaixo que as Aulas Mistas Subvencionadas, criadas ainda no século XIX, na localidade do Morro dos Bois, se transformaram na EMEF Tiradentes, bem como na localidade de Taimbé que originou a EMEF Bento Gonçalves.

²⁴ Essa complementação e/ou subvenção municipal também era marcada em Lei, como se evidencia nos anos de 1932 e 1933. Em 1932 ver São Leopoldo, (1933, p. 37) e em 1933, ver São Leopoldo, (1934, p. 34-35). Leis números 83 e 85.

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 a 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		
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).

Análise da tabela 5 permite afirmar que, entre a década de 1920 e a década de 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. Estas 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. Este aspecto se identifica no próximo capítulo, quando se reconstrói o contexto das escolas municipais que havia em Lomba Grande, entre 1940 a 1952, e evidências práticas e representações.

As Escolas Públicas Isoladas, ou como também são conhecidas, Escolas Multisseriadas em Lomba Grande, está imbricada 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 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”¹ 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 a 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 como esse processo se materializa nas representações de alunos e professores. Está estruturado em quatro partes: na primeira parte 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 parte, 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 parte, evidencia-se os usos desenvolvidos pelos professores e alunos diante da cultura material dessas instituições. A quarta e última parte dedica-se as práticas cotidianas e as 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 e o segundo discute 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, discute-se aspectos específicos dessas duas escolas.

O contexto político cuja 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

¹ Trata-se de uma expressão utilizada pelo regionalismo gaúcho e refere-se, por exemplo, a 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. Outra acepção, na linguagem platina associa-se “apadrinhar” (NUNES; NUNES, 2003).

práticas evidenciam que a relação de poder que perpassa as memórias sobre este lugar e sobre os modos de agir e desenvolver o ensino não demonstra uma ruptura que ressalte uma mudança de postura conjuntural expressiva² para o recorte temporal aqui delimitado neste estudo.

Entre as décadas de 1930 a 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. A escola acompanhou estas mudanças, e às instaladas na cidade passaram a ter importância, e isso 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 pública³, 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 construção de políticas de Estado voltadas para a cidade e, o espaço da escola passou a ser predominantemente o cidadão, como argumentam Freitas e Bicas (2009).

Para Bastos (2005b), 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 consolidasse a ideia de um “Estado forte, autoritário e marcadamente nacionalista”. Como já argumentei no capítulo anterior, o nacionalismo já estava presente nas 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

² Para Freitas e Bicas (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”, deixando o passado para trás. Isso envolve reconhecer as novas ações conduzidas pelos países desenvolvidos para os subdesenvolvidos, aspecto que não será discutido na tese.

³ 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.

disciplina e eficiência – dois atributos essenciais ao cidadão e ao trabalhador (BASTOS, 2005b, p. 16).

Tratando-se de um estudo regional, as representações 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 de elevar à mentalidade “arcaica e rural” a mentalidade urbana e cidadina⁴ (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, o instrumento legal, utilizado pelo governo federal, serão as leis ordinárias e os decretos do 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 Biccass (2009), “os tempos Vargas” estabeleceram atos, leis, decretos importantes para normatizar a educação pública brasileira. No âmbito governamental, a União produziu a partir de 1931, um lugar privilegiado para 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, reorganização do Ensino: superior, secundário, primário, entre outras ações.

No Rio Grande do Sul, entre 1930 a 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), estas ações se referem à tentativa de organizar

⁴ Entre as décadas de 1930 a 1950, difundiu-se também a ideia do ruralismo pedagógico. E teve como um dos seus principais articuladores Sud Menucci, o mesmo defendia ideia de que as crianças da roça fossem educadas por professores com “mentalidade rural”. Não concordava com o aspecto de que os professores fossem educados na cidade e enviados para lecionarem na zona rural. Esta questão não será discutida nesta tese. Mais detalhes sobre este 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 adaptação das poluções ao meio rural.

administrativamente para melhor legislar neste assunto. Nesse sentido, em 1935 foi criada a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública, ocupada por Otelo Rosa, entre 1935 a 1937; posteriormente, ocupada por José Pereira Coelho de Souza, entre 1937-1945. Este 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, combatendo o nazi-facismo 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, beneficentes, 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, da 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 um 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, não restando às instituições fechar as escolas ou a de submeterem-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 a diminuir ao máximo o índice de analfabetismo, imprimindo uma identidade aos currículos escolares, 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, às Câmaras Municipais, sob a organização de suas Leis Orgânicas mantinham conselhos que legislavam sob os recursos aplicados ao ensino⁵. 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 o 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 Grupo Escolar. Tomando como referência os dados estatísticos produzidos pelo Almanak Escolar do Rio Grande do Sul, o qual registra que 1935 havia 350 escolas estaduais com 350 professores e 510 aulas isoladas subvencionadas estaduais com 510 professores, 30 aulas reunidas, com 92 professores e 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).

Este crescimento a partir da década de 1930 associa-se as 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 instituições, enquanto 238 foram oficialmente abertas⁶. 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 1.941 este número havia saltado para 3.325. Quanto às escolas isoladas sob a gestão estadual, o número de 732 em 1937 diminuiu para 360 em 1942, em função da implantação dos grupos escolares passando de 170, em 1937 para 518 em 1942.

⁵ O artigo 108 da Constituição Estadual de 1935 sugeria que a manutenção e desenvolvimento do ensino deveriam aplicar o montante da aplicação da renda proveniente dos impostos, de 20 %, pelo Estado e de pelo mínimo 10%, pelos Municípios (RIO GRANDE DO SUL, 1935).

⁶ É preciso considerar que nem todas as escolas particulares foram fechadas, como já argumentaram Arendt (2008) e Kreutz (2005), muitas dos prédios e mesmo da força de trabalho das escolas étnicas foram subvencionadas. Em relatório encaminhado para 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, não fosse: “[...] a política sempre partidária, trazendo invariavelmente em seu bojo interesses que só diziam respeito às facções degladiantes, não permitia se tocasse no modo de vida dos colonos” (SÃO LEOPOLDO, 1940, p. 6).

A substituição das Escolas Isoladas pelos grupos escolares não está relacionada apenas a mudanças no aspecto pedagógico e didático da forma de ensinar. Para Bencostta (2005a), a estrutura dos grupos escolares influenciou na 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 preferentemente a 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. Este movimento contribuiu 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 estas reformas, 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 um 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 e 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, complementadas 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, neste período, por Curso Primário, Curso Ginásial e Colegial, podendo ser na modalidade clássica ou científica. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e passou a se preocupar mais com a formação geral e diretiva.

Em âmbito local, às 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. Este aspecto fica evidente nos dados obtidos nos relatórios da administração municipal encaminhados à Câmara, como se observa na tabela 6 abaixo:

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

Ano	Despesa orçada
1930 e 1931	50: 000 \$ 000 ⁷
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, folha de pagamento de professores municipais contratados e cedidos para órgãos públicos estaduais, como os Grupos Escolares, Aulas Reunidas e também em escolas Estaduais muito distantes. Além disso, de acordo com o relatório do prefeito municipal de São Leopoldo, as escolas municipais estavam sendo aparamentadas 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)⁸. As antigas classes de cinco alunos,

⁷ Em 1938, o valor médio, em mil reis, da cabeça de gado, por exemplo, correspondia a 214\$2 mil reis (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 deste valor de dezembro de 1995 para outubro de 2014 estaria em torno de R\$ 0,67 (Anexo E).

⁸ 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 adquiridos mapas do Brasil, do Estado do Rio Grande do Sul e

pertencentes, na maior parte, às comunidades religiosas foram sendo substituídas paulatinamente. Da mesma forma, outros espaços públicos, que não a residência familiar começou a ser contratado 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 setenta e quatro escolas no território que compreendia São Leopoldo, destas escolas, nove estavam situadas em Lomba Grande. Conforme quadro 6, abaixo, os professores eram:

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

Vencimento	Nome	Localidade
200\$000	Iracema Ferreira	+Santa Maria do Butiá ⁹
	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, estes 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 as 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 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 a 1941, o investimento em educação consistia, conforme tabela 7 abaixo em:

de São Leopoldo. Em função do alto custo gerado por estes subsídios pedagógicos, Teodomiro Porto da Fonseca sugere que, tanto o governo federal quanto o estadual, mandassem imprimir edições especiais das referidas cartas geográficas, com uma versão simplificada e, encaminhassem para as referidas escolas.

⁹ “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 O 5 de abril (1942)

Comparando as tabelas 6 e 7, o investimento em Novo Hamburgo era maior, talvez o motivo possa ser pelo subsídio estadual das subvenções que era maior para São Leopoldo. Enquanto São Leopoldo distribuía a receita orçada entre às setenta e quatro escolas municipais, Nova Hamburgo destinava 12,18% do orçamento no emprego da instrução pública, entre às dezessete escolas municipais.

Os recursos que destinavam o pagamento dos vencimentos docentes eram marcados em Lei, geralmente pelo mesmo código. Como constata em documentos acessados no ASPGPMNH e ACMVNH¹⁰: Código 8.33.0 e para adaptar os prédios escolares e aquisição de materiais o Código 8.33.4 da Lei de Orçamento em vigor (NOVO HAMBURGO, 1948).

Em Novo Hamburgo¹¹, 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 n. 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 públicas¹² foi feito sob a tutela das subvenções, como se identifica na tabela 8 abaixo

¹⁰ 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, 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 escolas das 17), no meio rural de Lomba Grande.

¹¹ Sobre as primeiras aulas públicas de Novo Hamburgo no século XIX, ver Apêndice H.

¹² Cópia do ofício n. 6693, 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
Aula Pública e	1 D. Zozina Soares	Novo Hamburgo	37	30	67
Subvencionada	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).

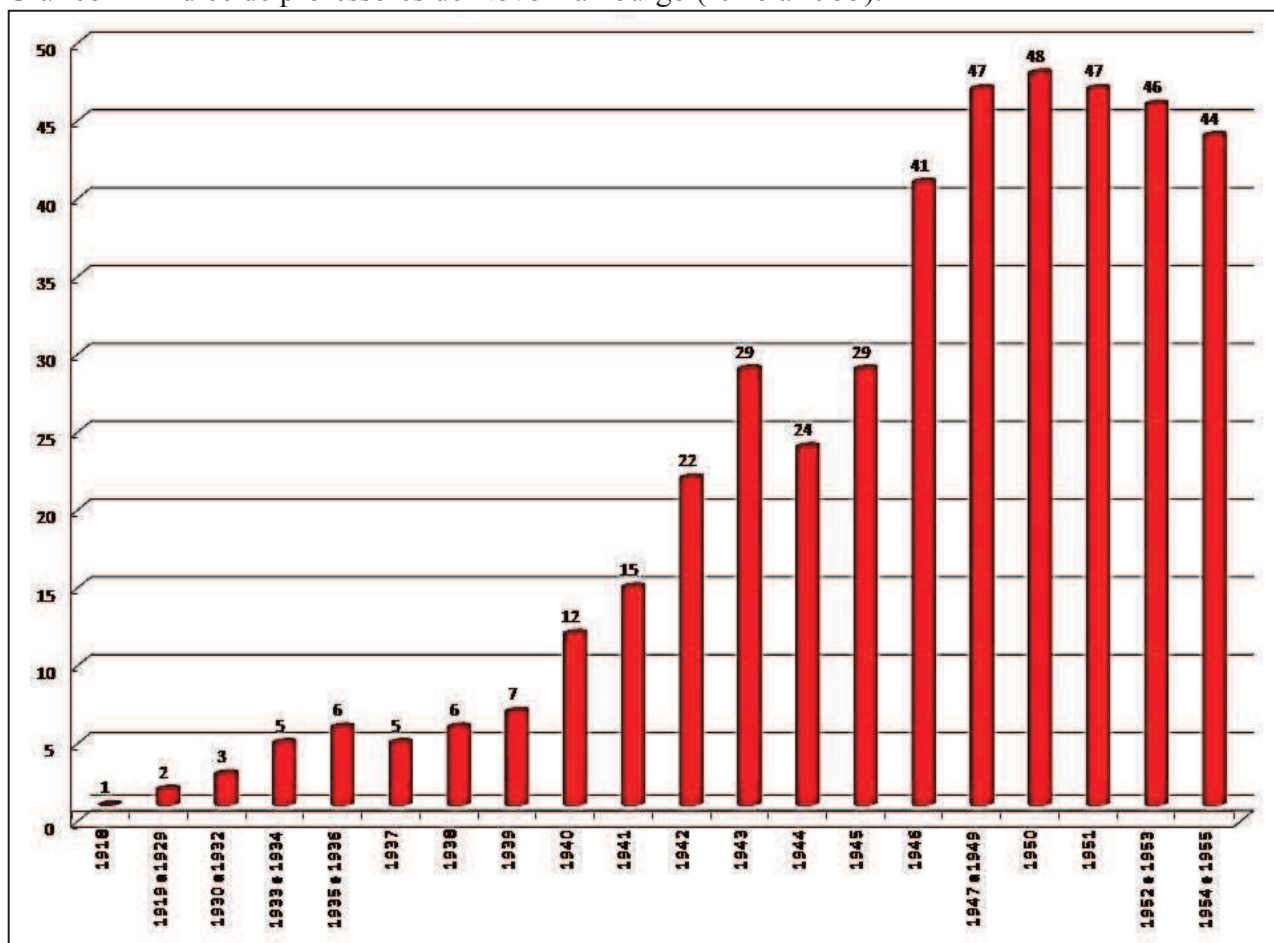
A tabela 8 indica que as Aulas Públicas eram mistas enquanto quatro aulas particulares ainda permaneciam organizadas sob a orientação da divisão por sexo. Observa-se que as Aulas ainda não tinham nome e as mesmas seguiam uma sequência numérica de criação e eram identificadas pelo nome da professora.

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, com 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 19.000 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. Este 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 aos alunos do município de Novo Hamburgo, entre 1918 a 1955, identificou-se quarenta e oito nomes de docentes, como se exemplifica no Apêndice F. Entre 1947 e 1948, havia 16 aulas, atendidas por 42 professoras, além daquelas subvencionadas¹³. O gráfico 1 elucida ainda que, entre 1946 a 1955, houve um período de ampliação das escolas isoladas municipais, aspecto que também se

¹³ No Jornal Gazeta de Novo Hamburgo, de 16 de julho de 1947, no qual 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. No ofício n. 22/26/3, de 14 de janeiro de 1948, indica que além dos 42 professores havia mais 5 a disposição dos colégios particulares, totalizando 47 professores municipais (NOVO HAMBURGO, 1948).

relaciona ao novo cenário político que se anunciava com o fim do governo Vargas e a “ligeira experiência democrática” (FREITAS; BICCAS, 2009).

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 esta prática, pretendia 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 este 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 elevaram-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, o que 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 dezessete escolas municipais que atendiam 873 alunos. Em relação ao atendimento dos alunos em idade escolar, é 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 nome, conforme regulamento daquele período, as denominações eram patronímias. Os patronos, de acordo com publicação de decreto municipal no jornal O 5 de abril de 1943, consta:

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 Guarani – 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 – Sede municipal – noturna;
- 8 – Dr. Maurício Cardoso – noturna -2º dis.;
- 9 – São Luiz (Jardim de Infância) – Sede 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 – Princesa 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 memórias orais possibilitou que a relação das instituições escolares que compreendem o período entre 1940 a 1952, fosse ampliada. Nesse sentido, além das dezoito Aulas Isoladas a organização do quadro 7 permite conhecer um pouco sobre como o ensino público desdobrou-se em Novo Hamburgo, implantando novas classes: a criação dos Grupos Escolares e a sensível redução das Escolas Particulares.

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

(continua)

Ginásio:
Ginásio Municipal São Jacó ¹⁴
Grupo Escolar:
Grupo Escolar Antônio Vieira
Grupo 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
Escola Júlio de Castilhos - escolas fundadas pela Cruzada de Educação Proletária ¹⁵ .

¹⁴ 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, transformado o 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 tres alunos que findem os cursos primários e de admissão com média geral superior a oito, desde que provem pertencer a famílias possuidoras de poucos recursos financeiros, etc.” (O 5 DE ABRIL, 1940a, p. 1). No mesmo espaço do Ginásio funcionam ainda o Ensino Comercial que compreende três cursos: propedêutico e 2 cursos técnicos.

¹⁵ Era constituída de 109 alunos e funcionava em dois turnos em 1939. Decreto n. 7, de 1º/10/1939. A escola Julio de Castilhos “[...] da Cruzada de Educação Proletaria, comunicou ao governo municipio, 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

(conclusão)

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 Magui ¹⁶ – Colégio Santa Catarina e junto funcionava a Escola Municipal Santo Antônio e a Aula Magui
Escola Municipal da Vila São Jorge
Escola General Osório – Vila São José
- situadas no meio rural-
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 (Julieta 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. n. 16/21, de 8 de abril de 1942 e conforme Decreto n. 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, o espaço de discussão desta seção, sabe-se que, entre 1940 a 1952, havia, aproximadamente, oito Escolas Públicas municipais em Lomba Grande, como se observa no mapa da figura 12, além das Escolas Isoladas Estaduais, das Aulas Reunidas que, posteriormente, originaram o Grupo Escolar. É importante destacar que a institucionalização escolar, no interior das localidades, foi morosamente implantada, porém,

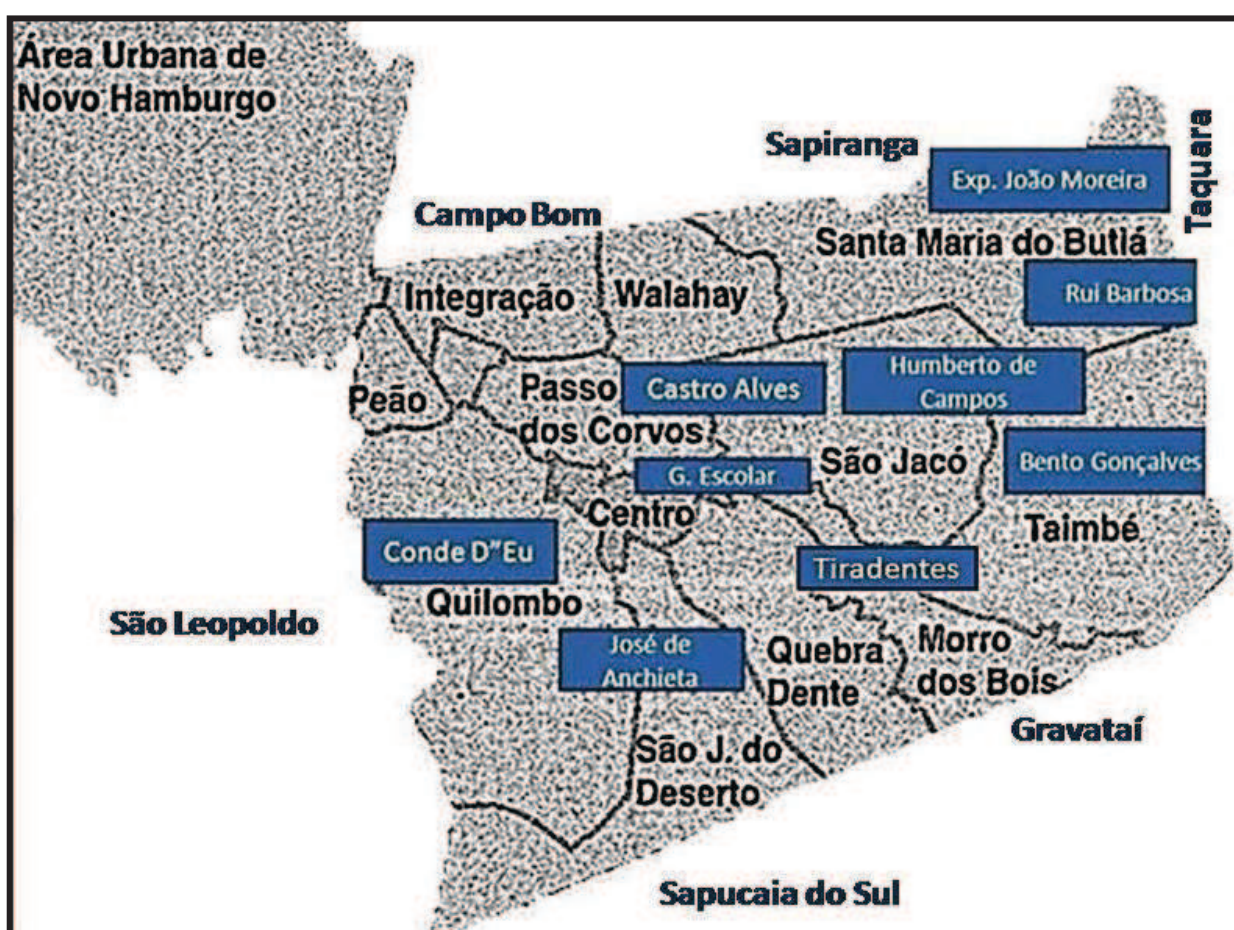
seguiu-se imediata reorganização de todas elas, fornecimento de classes, de material e até de roupa, calçados e merenda” (O 5 DE ABRIL, 1940a, p. 1).

¹⁶ A escola Maguí era dirigida pela irmã Maria Filomena, da Congregação de Santa Catarina. É constituída de moças operárias adultas, que a frequentam após saírem das fábricas à tardinha. Além de se alfabetisarem, 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).

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 destas 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 da professora Lúcia Plentz alugar uma sala da sua casa para que funcionasse a escola, como se observa na fotografia 2:

Fotografia 2 - 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 a Bento recebeu um prédio específico para atendimento dos alunos, como registra a fotografia 3. Isso só foi possível devido a contrapartida da própria professora que efetivou parceria com a prefeitura municipal, destinando uma área de terras de sua propriedade para construção da mesma.

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 e a partir da consulta no arquivo da ASMDUNH parece ter sido o modelo padrão utilizado para construção dos prédios das Escolas Públicas Municipais entre as décadas de 1960 a 1970.

Fotografia 5 - EMEF Tiradentes¹⁷ (2010).



Fonte: Acervo particular do autor (2010).

Quanto às demais instituições referidas no mapa do bairro Lomba Grande, da figura 12, segue-se 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: a Escola Castro Alves, em 02 de março de 1947; na localidade de Quilombo: a Escola Conde D'Eu, em 20 de março de 1948, e, na localidade de São Jacó, a Escola Humberto de Campos, em 12 de junho de 1951 (NOVO HAMBURGO, 1978).

Além dessas escolas havia subvenção para Escola Estadual Isolada de Santa Maria do Butiá e o Jardim de Infância Getúlio Vargas. No Jardim de Infância sabemos que a professora era Maria Gersy Höher Thiesen, entre 1942 até 1948. Quanto a Escola Estadual Isolada, é provável que tenha sido regida pela professora Elcy Strack. Em 1948, previa-se nove escolas para Lomba Grande, considerando que neste ano foi criada a Escola Humberto de Campos e ainda indica a Escola Princesa Isabel (NOVO HAMBURGO, 1948). De acordo com os registros localizados na SMED, a Escola Princesa Isabel consta como decreto de criação n. 32/82, de 11 de março de 1982 e de desativação, n. 68/83, de 18 de março de 1983. Situava-se na localidade de Quilombo do Sul (NOVO HAMBURGO, [2007]).

¹⁷ Ao fundo, aparece nesta fotografia: merendeira Ana e na primeira parte a sombra na janela é da professora Márcia Nunes.

Como se vem argumentando no 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, R. F. (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 dois, o jornal O 5 de abril e A Gazeta de Novo Hamburgo, foram responsáveis por fazer circular as informações sobre estes 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. Ele faz alusão aos métodos e castigos utilizados no município, na década de 1950, 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 escolanovistas propôs outras organizações nos espaços escolares. Salas arejadas, amplas, iluminadas e ventiladas, a promoção do nacionalismo e civismo, como expressa os depoimentos do jornal Gazeta de Novo Hamburgo de 1949 e 1952, evidenciando 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 da escola e do professor primário que 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, da

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 sacrifício que deveria ser encarado como próprio do ofício do magistério. Portanto, a instalação destas escolas, como argumenta Luchese e Kreutz (2012), usou também da forma do improvisado, com espaços nem sempre arejados e/ou que atendiam às devidas condições físicas de higiene, associam-se a postura e ao comportamento que a professora deveria possuir: servir ao bem maior que era o ensino, indiferente das 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 a 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 documentos acessados para a escrita da Tese.

Quanto aos espaços qualificados para funcionar escola 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, este 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 pelo mesmo. Quadros (2005) acrescenta que no final da década de 1950, a expansão do ensino no meio rural será 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.

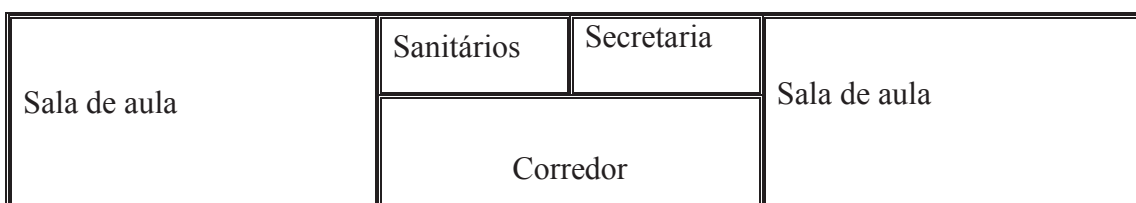
De acordo com a professora Maria Gersy Höher Thiesen¹⁸, a Escola Castro Alves funcionou até a década de 1960 em prédios domiciliares, alugados pela prefeitura. Como ela relatou, foram feitas promoções como, por exemplo, festas, quermesses, chá beneficente, bingos, etc., para angariar o dinheiro e comprar 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,

¹⁸ 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).

apresentavam alguns aspectos comuns¹⁹. Geralmente, as plantas iniciais das escolas incluíam duas salas de aula, um banheiro e uma secretaria. Não havia espaço destinado para a cozinha, bem como para a biblioteca. Em algumas plantas, se observa uma das salas em tamanho maior em relação à outra.

No exemplo abaixo, figura 13, é possível identificar uma das formas utilizadas para esse projeto de arquitetura escolar para as escolas municipais no espaço rural, que se reitera, 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).

As particularidades de cada instituição, com argumenta a professora Maria Gersy (2010), se relacionam com um jogo de forças político, no sentido a 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 6²⁰. Abaixo se identifica elementos deste modelo arquitetônico para as escolas municipais.

¹⁹ Os registros, identificados no ASMDUNH, indicam uma forma muito prática empregada para contratação de projetos e também dos materiais para construção dos prédios escolares. A rapidez e agilidade, na aquisição dos mesmos, demonstra o modo perspicaz que o arquiteto Vitor Rhoden conduzia a execução dos projetos, licitação de material, pagamento e indenização de moradores, acordos e contratos de utilização de propriedades privadas para o fim público, etc.

²⁰ Em função de não ser possível recuperar as fotografias de outra maneira, utilizou-se a captura fotografando-as para este estudo.

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 argumenta Viñao Frago e Escolano Benito (2001), a escola é espaço e lugar construído culturalmente sob “fluxos energéticos”. No caso de Lomba Grande, estes fluxos incluem espaços ocupados pela escola, como a Igreja, o Armazém, a Envernizaria, como cita a professora Telga Bohrer, “[...] *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*” (Telga Bohrer, 2010).

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 estes dois aspectos integraram o modo utilizado pela comunidade lomba-grandense, como se identifica na fotografia 7, a casa da família Thiesen, em 1969, ocupado 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 foi morar nesta casa, como relembra “*comecei na casa velha*”, local em que desenvolveu sua trajetória docente até que o prédio da Humberto de Campos fosse inaugurado, em 1976 (Elia Thiesen, 2010).

Em relação ao prédio da EMEF Rui Barbosa, Hélia Köetz (2010) 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 noutra 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 [ênfase na fala], 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 em baixo, 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).

Em síntese, é possível identificar que as escolas isoladas, no meio rural, entre 1940 e 1950, se caracterizaram pelos seguintes espaços ocupados, de acordo com o quadro 8, abaixo:

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 nessa 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 necessário para a sala, bem como arcaria com o pagamento do salário do professor.

Em relação à Lomba Grande, em 1939, no quadro da instrução primária, localizado no AMHVSL, identifica-se 9 aulas isoladas, destas 6 funcionavam no prédio da residência do próprio professor e apenas 3 encontravam-se em um prédio alugado. 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 Escola Tiradentes e a professora Maria Elvira Mohelecke, 50\$000 réis de aluguel, para Escola Bento Gonçalves (SÃO LEOPOLDO, 1939b).

O aspecto mais evidente nos depoimentos é que o espaço escolar era ocupado por um espaço amplo, grande e que, por vezes, havia bancos, carteiras escolares onde sentavam seis e oito alunos. Maria do Carmo lembra que a sua escola primária apresentava estas características e que a sua professora, Aracy Paradedda 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” (Maria do Carmo, 2013).

Os espaços indicados no quadro 8 se referem aos processos de institucionalização das escolas Bento Gonçalves e Tiradentes, mas, como já se argumentou anteriormente, constitui uma referência também para as demais escolas deste lugar.

A partir dos documentos acessados e dos depoimentos de alunos e professores, sobre a história da Escola Bento Gonçalves, é possível afirmar que ela existe desde 1884, que não utilizou espaços distintos para que as aulas acontecessem. Inicialmente, espaços domiciliares, em diferentes pontos da localidade do Taimbé. A região do Taimbé era 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 possuía a denominação de Bento Gonçalves. Nos registros de subvenções, esta identificação só aparece nos relatórios da prefeitura municipal no final da década de 1930. De acordo com a professora Lúcia (2014), esta escola começou nas imediações com a localidade de São João do Deserto, em uma ampla propriedade da família de Rosa Maria Silva. Posteriormente, teria sido professora 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 abaixo:

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 desta fotografia. Ela ainda observa “[...] *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 esquerda para a direita: Valdemar Martins (2), Valderci Martins (3), José Vieira (4), o penúltimo ela não recordou o nome, 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), 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 –, 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 esta fotografia seja de um ambiente escolar?

A preparação do momento a ser eternizado diante da fotografia, as marcas que testemunham a passagem dos sujeitos por este espaço estão repletos de táticas que possibilitam, realizar algumas afirmações. O indicativo de um ambiente de aprendizagem remete a figura da professora. Não apenas a postura diante dos alunos, 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, 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, o penteado do cabelo da professora indica 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 dos alunos, talvez, na parte de destaque estão alguns meninos, 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 do lado e os que estivessem sentados cruzassem as pernas. Contudo, as táticas utilizadas pelos alunos e que registram o modo como interpretaram de forma diferente as ordens e normas estabelecidas permite 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 percebe-se não apenas 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 pelos integrantes daquela família. Além disso, os aspectos físicos dos alunos indicam que dentre os alunos os descendentes de alemães não eram a maioria, como se constata, presença era 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,

“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 que eles disseram: - tem 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 em baixo, 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 ano seguinte, me chamaram para eu ajudar a mesma professora que veio quando eu saí. A Maria do Carmo Mohelecke” (Maria Lorena, 2014).

O aluno João Bernardes (2013) estudou um ano nesta escola, recorda 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 cabungo²¹, 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, 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, como recorda Maria Lorena e Lúcia, alunos estes que vinham do Morro do Meio. Os alunos utilizavam os bancos da Igreja, não havia classes e também não havia 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 às exigências de urbanização e modernização dos espaços e do meio ambiente. Este aspecto é percebido não apenas nos depoimentos de Lúcia, (Souza, 2011a). A professora Maria Gersy (2010) recordou que foi

²¹ De acordo com Nunes e Nunes (2003) é um recipiente para matérias fecais. Foi substituído pelo “tigre” que, em noites escuras, era mandado despejar nas ruas. Em Lomba Grande, também era conhecido como Xanxeré, sinônimo para Cabungo.

ela, como professora, quem buscou, no Posto de Higiene Municipal, vacinas para inibir a disseminação da varíola.

A professora Lúcia acrescentou que, ainda na década de 1950, a escola passou a funcionar no prédio que pertencia ao senhor João Valdemar Allgayer, o salão Allgayer. Ela ainda enfatizou que foi melhor dar aula no salão, pois havia mais espaço para organizar os alunos pelas classes em que se encontravam, e “[...] *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*” (Lúcia, 2014). As condições materiais da escola melhoraram, havia dois quadros, carteiras com apoio para os alunos escreverem e ainda havia uma torneira, como recorda Maria do Carmo,

“No Salão. 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 residência da professora Lúcia. Era um espaço 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, Lucia 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 não tinha. Se tinha um brejo, meio grande. Ali era [...] bem grosseiro. Isso é coisa de antigamente. [...] Aí eu dei meia hectare de terra pra construir a escola e aí fizeram o prédio novo” (Lúcia, 2014).

Na localidade do Morro dos Bois, a família Scherer também doou 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 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; e 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. A origem do nome da localidade, de acordo com depoimento de moradores do lugar, senhores José Silva Nunes e Emílio Schuck, em 1989, havia uma invernada de gado sobre um morro do lugar; por isso, 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 a 1948, o filho da professora Maria Hilda, professor Ênio, foi contratado como auxiliar de Maria Hilda. Em 1952, a outra filha desta 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 catorze anos porque não havia continuação do curso

primário na localidade. O Ginásio em Lomba Grande só foi instituído na década de 1970²². Dessa forma, Sérgio lembra 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 saía quando eu queria. Eu não tinha assim, uma obrigação” (Sérgio, 2014).

A aluna Clari (2013) recorda que as classes eram compridas e que, para usar os “cabungos”, que ficava 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 concentravam na primeira série, os filhos da professora ajudavam como salienta Lucilda (2014): *“ela tinha um filho, que depois veio a falecer. E aí ele ajudava ela assim, com os menores. Depois a gente também ajudava ela 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[...]”*.

Utilizando-se 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 da matrícula; nome/ data de nascimento; cor; idade; apresentou certidão de nascimento; sexo; nacionalidade; religião; classe ou ano que vai frequentar; promovido ou repetente número de vezes; 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 deste livro apresentam grande índice de analfabetismo dos pais dos alunos. Em doze anos, as informações, relativas à instrução dos pais, já sugerem outra realidade, como se constata na tabela 9, abaixo. O ofício da agricultura é predominante nos registros das profissões para os homens e a indicação da atividade doméstica para as mulheres.

²² Sobre o Ginásio em Lomba Grande, ver o trabalho de Souza e Fischer (2013).

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

Ano	Pai				Mãe				Obs.
	Grau instrução		Profissão		Grau 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 prolongava a idade dos alunos em tempo curto de escolarização, como se observa na tabela 10, abaixo, 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 alunos 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 localidade²³, além de ensinar a ler e escrever, outros costumes modificou a rotina do cotidiano. A exigência legal da certidão de nascimento, para realizar a matrícula escolar, é um desses elementos que passa a ser apresentado por quase todos os pais. O hábito comum de registrar todos os filhos, em período distante da

²³ No Apêndice G pode se conferir localidades de procedência dos alunos da EMEF Tiradentes, entre 1940 a 1952.

época do nascimento, causava alguns constrangimentos, quando o pai acabava confundindo as datas e anos em que os filhos 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, como se observa abaixo, identificam-se alguns alunos de origens étnicas distintas que, de acordo com Tomaz (2014), não moravam em Novo Hamburgo, eles viviam na vizinha Gravataí.

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



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

Ao fundo, na fotografia 9²⁴, 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: primeira é Vani Scherer (filha da professora) (1); na sequência 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

²⁴ Contou-se cinco alunos negros e uma aluna com aparência indígena.

Silva (5) e Leci (6). Na segunda fileira, da direita para a esquerda: não se identifica os cinco primeiros, os dois alunos atrás da aluna de chapéu, são: Alcino (7) e Pedro Silva (8) e nesta fileira as duas últimas alunas são: Ivone²⁵(9), que está olhando para o lado esquerdo, com a qual se encontrava esta fotografia e no final dessa fileira, aluna Edy (10). Na última fileira, foi possível identificar, Sérgio Scherer (filho da professora) (11), primeiro da direita para a esquerda; ao seu lado não se identifica, e na sequência, Lino Winck (12) e Ênio Scherer (filho da professora) (13).

Na fotografia 9 é possível identificar a diferença dos grupos sociais que caracterizaram não apenas a heterogeneidade da escola Tiradentes, bem como 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 de descendentes germânicos; no Morro dos Bois, o maior número refere-se aos filhos de colonos alemães e em menor proporção de filhos de família 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 despendessem todos os esforços para que os alunos tivessem a indumentária adequada, materiais escolares e os 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, blusa branca com suspensório. O penteado é um detalhe importante, sugere a preocupação com a higiene, com a saúde pública, elemento difundido pela escola e por diferentes órgãos neste 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. Uma delas, no lado direito da fotografia, quase desaparece diante do tamanho do laço do cabelo de uma das alunas sentadas. No canto direito ainda percebe-se a filha da professora, a aluna

²⁵ Tomaz ainda observa que naquele dia ela não queria tirar a fotografia, pois estava com uma “atadura no dedão do pé”, como se vê ao observar atentamente para os detalhes da fotografia.

Vani, que por não ter idade para frequentar escola, aparece na fotografia com outro traje diferente do conjunto das demais alunas.

Tanto as meninas quanto 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 neste 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 também 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 pelas aprendizagens adquiridas nas situações escolares construiu e elaborou novos conhecimentos. Este conhecimento resume operações de traduções culturais aprendidas e desenvolvidas neste lugar, pelo modo como foram apropriando-se e respondendo as demandas da vida diante das práticas, das normas e 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 o aluno concluinte do 5º ano, bem como se instituíram instituições como Associações de Pais e Mestres, clubes e biblioteca.

Se o espaço do improvisado, do domicílio familiar, foi a 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 sr. 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 reforma-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 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. Este aspecto reforça o argumento cunhado por Peres (2010) de que o Estado não criou escolas, 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, além 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 nublados, 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 a condição de Grupo Escolar, continuaram recebendo recursos tanto municipais como estaduais. O aluguel do prédio era rateado entre o Estado e a prefeitura, enquanto a contratação de professores 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 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 sr. 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 lombagrândense. Após festiva recepção das autoridades, deu-se inicio à solenidade da inauguração com o hino nacional, cantado por 200 crianças que, uniformizados, 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”, suspensórios de pano.

O professor Höher tinha uma tática, quando os alunos necessitavam sair na rua, eles deveriam retirar uma fichinha. Apenas quando o aluno retornasse é que outro poderia sair. As aulas eram organizadas a partir dos diversos “livros”, como a cartilha João de Deus²⁶, que era o primeiro e a *Selecta*²⁷, que era o último. No entanto, algumas atividades eram realizadas coletivamente, na hora das contas eram contas para todos e cada um desempenhava atividades

²⁶ Para Mortatti (2000), o papel desempenhado pelas cartilhas que, dada sua condição de instrumento privilegiado de concretização dos métodos e conteúdos de ensino, contribuíram para a criação de uma Cultura Escolar. Nesse sentido, o “método João de Deus” ou “método da palavração” se baseava na moderna e científica linguística daquela época cujo ensino da leitura iniciava pela palavra, para depois analisá-la.

²⁷ Esta cartilha “Seleta em Prosa e Verso” de autoria do escritor gaúcho Alfredo Clemente Pinto foi utilizada por muitas gerações, marcando época. Sguissardi (2011) argumenta que foi uma das obras didáticas mais importantes nas escolas do R.S. na primeira metade do século XX. A obra apresenta os gêneros da prosa e da poesia, em forma de contos; narrações e lendas; parábolas, apólogos, fábulas e anedotas; história, bibliografia, retratos e caracteres; religião e moral; cartas; apólogos; líras, canções, hinos, sonetos; descrições e retratos; sátiras e epigramas.

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 a um só 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 maioria (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 professor com formação para a aula da comunidade católica, como se identifica nesse relato a seguir:

“E era um professor que veio da [...] Tchecoslováquia. Ele era Pitsch, Pitsch²⁸, 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” (Tomaz, 2014).

Em relação ao tempo de escola do seu irmão, no Grupo Escolar²⁹, ele alcançou a fotografia 10, abaixo, na qual se identifica, ao fundo, o salão paroquial e a quantidade de alunos que frequentavam o grupo.

²⁸ Trata-se do professor Paul Pitsch, ver também no Apêndice E. Além da aula particular, o professor trabalhava em aula pública subvencionada, entre 1929 a 1931.

²⁹ Mais detalhes sobre a história do Grupo Escolar, da trajetória da professora Maria Gersy e do professor José Afonso Höher, ver Souza (2012c).

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



Fonte: Acervo pessoal de Tomaz Thiesen (2014).

A fotografia 10 é do Grupo Escolar de Lomba Grande – “Madre Benícia”. Ao fundo, se identifica o salão paroquial da Igreja Católica São José. Na fotografia 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 mais 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 estes 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”. Esta 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 incluísse, por exemplo, a cozinha para que a merenda fosse incluída no cotidiano escolar.

A adaptação dos espaços para funcionar escola contou, principalmente, com o sentido atribuído pelo professor que, entre 1940 a 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 que as experiências vivenciadas e as que se faziam chegar pela circularidade das pessoas e, que pelas práticas e convivência comunitária que um saber fazer se instituiu e processou.

Mesmo que a escola “*naquela época, era totalmente diferente, porque era todo mundo junto*”, conforme Tomaz (2014), que a escola não funcionava em prédios apropriados para este fim; que alguns apresentavam condições precárias de funcionamento; o ensino dependia muito do modo como o professor e alunos se empenhavam para subsistir. Nesse sentido, os métodos, intuitivo 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 que se refere 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 esta 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 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 neste bairro. Esse 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 a dos mestres régios de 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 professor³⁰.

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, sobretudo, se compromete reflexivamente na transformação das práticas, valores, saberes, 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 e que apenas nos anos trinta, do século XX, apresenta práticas mais consistentes para atender à 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

³⁰ Sobre os primórdios da profissão docente, no Brasil, é interessante consultar o estudo de Villela (2011), considerando que a pesquisadora recupera aspectos do período colonial até o século XIX, demonstrando o modo como a cultura profissional se imbrica a práticas de outras épocas e, evidencia o encontro de formas culturais diversificadas.

(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). A Escola Normal da capital gaúcha foi criada em abril de 1869, instituída pela Lei nº. 446, de 04 de janeiro de 1860, anexa ao Liceu de D. Afonso (TAMBARA, 2008). Desde sua instalação em Porto Alegre, posições políticas e técnicas caracterizaram o cenário turbulento da sua institucionalização. O mesmo autor ainda argumenta que divergências ideológicas e de estrutura curricular favorecerem para os inúmeros regulamentos³¹ 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 do 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 Gonçalves (2013), não havia uma classe média que interviesse diretamente para a efetivação da instrução pública na província e mesmo entre a elite, a formação intelectual não representava uma prioridade. O principal problema para o êxito da instrução pública centrava-se no despreparo do mestre. Ou seja, com a implantação de uma escola formadora de professores seria possível primar por uma instrução pública de qualidade.

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, o Colégio Santa Catarina, fundado em 1900. Conforme notificado no jornal O 5 de abril de 1943, consta que 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.

³¹ Para Tambara (2008), a Escola Normal foi reorganizada em 07/03/1877, em 04/02/1881 e foi suprimida pelo decreto de 14/03/1901, que instituiu em seu lugar um colégio distrital na capital do Estado.

Além destas 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. Esta 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 tanto para católicos e evangélicos foram indispensáveis para continuidade do ensino em níveis superiores aquele 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, este processo deve ser entendido no âmbito da difusão, ou seja, na medida em que os cursos de formação de professores foram implantados 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, este processo contou com as iniciativas particulares para formação docente, bem como pela 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 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 propósito de preparar para a docência e para o exercício de certa liderança no meio rural. O currículo destas escolas formadoras de professores leigos incluía tanto os conhecimentos pedagógicos, científicos, 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 destes professores perpassa os discursos que normatizaram as práticas e formas de agir destes

sujeitos. Desse modo, se os padres deveriam incentivar e fomentar os valores e bons costumes, atuando com referência local; estas 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, professores 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 luso-brasileiros, da região em que se instalaram, práticas de sobreviver diante das situações de adversidade, bem como por meio de um processo de tradução cultural atribuíram novo sentido aos seus costumes e tradições, como as práticas de escolarização.

Em relação à figura do docente leigo ainda, Musial e Galvão 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 [...]” (MUSIAL; GALVÃO, 2012, p. 100). 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 desta identidade cultural,

[...] la identidad de la profesión [...] se reconstruiría en cada etapa histórico-social mediante una especie de transacción entre las tradiciones recibidas y las estrategias que las instituciones 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 [...] (ESCOLANO BENITO, 1999, p. 16).

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 doze anos que eu não ia na escola. E aí fui em Novo Hamburgo, fiz um teste e já sai professora. [...] E meu tio me indicou”(Maria Lorena, 2014).

Este 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 precisava 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 foi reatualizada, pois se desenvolve 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 às memórias de sua época de alunos de Escolas Isoladas, a 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 mudanças de práticas e rotinas, mediadas por relações de socialização profissional.

Nesse sentido, ao propor reconstruir o modo como se constituiu esta 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, ambos estudaram pelo instituído no artigo 99³², um meio de formação continuada, oferecida pela Prefeitura Municipal, na década de 1960. Já Maria do Carmo seguiu os estudos na sequencia do Curso Primário, realizando o curso do 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 destes sujeitos sejam diferentes, o que interessa é refletir sobre as estratégias e táticas que ambos 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. Ele arrumou um estudo, pra mim e pra minha irmã mais nova. Ir trabalhar e estudar, porque meu pai não tinha condições. Porque eram colonos. E eu só tinha feito até 5ª. série na escola. E tive que entrar na 5ª. série novamente, pra depois ir pro Ginásio. E aí fiz ano todo, a 5ª. série ali em Canoas. E aí entrei na primeira série ginásial. Eu tive que fazer o exame. Tive que fazer o exame. E aí fiz até a 8ª, 8ª[...] 4º ano 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 continuidade dos estudos³³. 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”.

³² Outra possibilidade de formação, utilizada pelos entrevistados, para continuar estudando, foi o artigo 99, aspecto legal da Lei n. 4024/61, (BRASIL, 1961), que foi lembrado pela professora Lúcia e pelo professor Sérgio. Nesta modalidade de ensino, realizada geralmente em um ano, como supletivo e mediante realização de provas era possível concluir o Curso Ginásial. Além disso, a conclusão do Ginásio representava uma forma para ascender na carreira docente, pois, ao apresentarem o certificado de conclusão, percebiam o benefício em acréscimo no salário mensal.

³³ Não foi o caso de Maria do Carmo, porém, sua irmã seguiu a vida religiosa e concluiu o Curso Normal.

As atribuições de Maria do Carmo, como interna, ocupavam boa parte do tempo do dia, 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, elas tinham a tarde livre pra 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. E sentava no banheiro 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. Estas 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” – no 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. O propósito deste curso era capacitar multiplicadores, desse modo, a professora Ruth Silva, que realizou esta 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. Este órgão técnico estava vinculado à Secretaria de Educação e Cultura. Dentre as atribuições da Superintendência estavam: organizar e dirigir o ensino adequando às populações rurais; criação de escolas; de grupos escolares rurais e escolas normais rurais; realização em parceria com o CPOE de promoção de cursos, atividades de aperfeiçoamento, 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, aperfeiçoamento e os cursos de férias exigiam a presença dos professores rurais. Em relação à formação continuada ou curso de aperfeiçoamento, Lúcia 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 2 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. Ela é inteligentíssima. Eu tinha que estudar com uma pessoa inteligente. Basta atrasada eu era [risos]” (Lúcia, 2014).

Optou-se por incluir novamente a fotografia 11, pois foi possível corrigir os nomes e identificar um número maior de sujeitos que participaram do curso de férias no ano de 1953. Nesta fotografia, entre as autoridades presentes, destaca-se: professor Kurt Walzer (1) – de terno branco – à frente; 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, a professora Iracema Brandi Grim (5); no seu lado esquerdo, professora Gertrude Dulling (6) – com a bolsa preta – a professora Maria Hilda Scherer (7), ao seu lado, com saia xadrez; professora Olga Barth (8) (prima da professora Maria Hilda) e professor Adyr Paz Pereira(9). Na terceira, na vertical, a partir do professor Kurt encontra-se – vestido preto – a professora Maria Gersy Höher Thiesen (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 Lustoza (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 outras³⁴.

³⁴ De acordo com a publicação do Jornal O 5 de abril, o nome dos participantes é assim registrado: Alzira Schmitt, Ady M. Santos, Adyr Paz Pereira, Aida Voges Moogen, Aida Oliveira Scheid, Catarina M. Hermes,

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. O curso incluiu seis aulas de pedagogia que estiveram a cargo dos Professores Kurt Walzer, Dalila Sperb e Dr. Parahim P. M. Lustoza. 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. Lustoza.

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

Daracy M. da Silva, Doracy G. Becker, Danila Sauerressig, Diva N. Mercker, Cecília Otilia Schmitz, Filomena Gerhardt, Felicitas Lauck, Flavia Schuler, Eny C. Becker, Ercília L. Conceição, Elsy S. Petry, Edith Blackenheimer, Elisabetha M. Alberts, Ether Borgatto, Elany Lindenmeyer, Edi Ebert, Elvira H. Schlüter, Gertraudes Dudzig, Glacy Zirbes, Helia Gomes Pereira, Helba Castro Taufer, Hilda Hübner, Iria S. Araújo, Ivana Müller, Ivone Schury, Iracema B. Grin, Eli Benini, Julieta C. da Silva, Jacyer de Oliveira, Lesy C. Moeler, Maria do Carmo Moehlecke, Maria Gersy H. Thiessen, Martha Lichtler, Maria Elvira Moehlecke, Maria Hilda Scherer, Maria E. Silva Faller, Nely M. Balconi, Nair Ana Fleck, Nelcy P. Martins, Nayr Kroth, Nelsy M. Wittmann, Olga Maria Barth, Perola Elba S. Pires, Pedro Alfredo Kunrath, Rosa T. Cruz, Zulmira Blankenheim e Wilma R. Szyzko, e René D. Sperb (O 5 DE ABRIL, 1953, p. 1). Além disso, os nomes foram atualizados a partir do depoimento da professora Maria do Carmo Schaab (2013).

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, [...] deu 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” para o que se deveria ensinar. Sobre isso, Maria do Carmo rememora:

“Eu tinha os livros, lá na casa da minha irmã, né. E eu preparava as aulas em casa. Segundo ano, terceiro ano, quarto ano e quinto ano. Eu tinha que levar preparado, não dava para preparar na escola, na sala de aula. Não dava para fazer lá. Aí quando a Lúcia começou a me ajudar. Aí eu pedi outro quadro. E eu ficava com um quadro e ela ficava com o outro” (Maria do Carmo, 2013).

A professora Maria Lorena 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 Ercidia Conceição”* (Maria Lorena, 2014). A passagem do tempo contribui para que se estruturassem 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 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”* (Maria Lorena, 2014). A partir da análise do primeiro regimento das escolas municipais de Novo Hamburgo (1952), constata-se que o mesmo procurou regulamentar as práticas que já aconteciam no

cotidiano das escolas. Consta no referido regimento que o professor deveria comparecer com antecedência no início da jornada diária de trabalho; que deveria registrar a frequência, diariamente; preparar as aulas; bem como era responsabilizado pelo rendimento de sua classe. Em relação à supervisão e acompanhamento dos Orientadores de Ensino³⁵, Maria do Carmo 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 [...]” (Maria do Carmo, 2013).

As provas prontas, modo como ficaram conhecidas as provas 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 conteúdos de tais provas e sua repercussão como mecanismo de controle e exercício de poder pode ser conferido em Peres (2000) e Quadros (2006).

Entre 1943 a 1965, o CPOE/RS foi responsável pela organização da aferição do conhecimento e do rendimento escolar mediante estas provas. Sua aplicação cumpria protocolos de “rigorosa uniformidade” seguindo instruções e orientações de trabalho de preparação e de execução da mesma! As provas envolviam conhecimentos de linguagem, estudos sociais e naturais, 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 experiências pedagógicas e formativas que se “[...] organiza el ‘cuerpo

³⁵ 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 o professor Parahim, que inaugura um largo período administrativo a 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, passando a existir pelo Decreto-Lei Nº 31 de 27 do abril de 1945, como Secretaria Municipal de Educação e Desporto (NOVO HAMBURGO, 2008).

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, os 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 estadual, 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, Decretos e 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); 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 esta 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 abaixo:

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 possui 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 1. Esta 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 desta 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 subvencionados, - 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 administração pública municipal valer-se 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 abaixo, 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 São Leopoldo (1938).



Fonte: São Leopoldo (1940, p. XX).

A fotografia 12 também registra, sentado da esquerda para direita, o 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. Além do grupo dos professores públicos municipais submetidos a exame de competência em Junho de 1938. 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 onde 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 treze professores e onze foram aprovados. Na relação de professores aprovados, identificou-se o nome de Pedro Alfredo Kunrath, como se identifica pela seta preta, na fotografia 13, primeiro da direita para esquerda, na segunda fileira. Ele obteve distinção neste 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 estas provas, foram convocados todos os professores que se haviam submetidos ao exame de suficiência, verificado, em junho de 1938, visto que o programa que tinha orientado o mesmo era mínimo. Dos vinte candidatos inscritos, nove foram reprovados (SÃO LEOPOLDO, 1940, p. 14).

O teste de suficiência era o mais comum para os docentes leigos³⁶ que eram indicados para o cargo de professor. Era uma forma de legitimação das indicações que se processava mediante a realização de um teste de português, matemática, conhecimentos cívicos e ciências. Este teste 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 desta etapa de ensino.

Como professora contratada, Lúcia e Maria Lorena realizaram uma prova de conhecimentos para comprovar a habilitação para a docência. Lúcia recorda que fez o teste no prédio da antiga prefeitura, em Hamburgo Velho, e que o Dr. Parahim Lustoza foi quem aplicou este teste com ela. *“Ele era uma pessoa muito boa [...] me ajudou fazer a prova [...]”* (Lúcia, 2014). 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 1980, a carreira de professor municipal foi ajustada já que os professores,

³⁶ 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 aos concursos abertos para preencher determinadas aulas e que acabaram por favorecer a prospecção da figura do docente leigo.

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) de que *“as pessoas iam na prefeitura e se ofereciam pra dar aula”*. Como se argumentou no capítulo quatro, o discurso do prefeito municipal Odon Cavalcanti, na década de 1940, elucida esta prática, pois indicava 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 contrata; 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 espera aquilo”(Maria Lorena, 2014).

Os professores contratados exerciam a função de auxiliares ou ainda as “alunas-mestras” cumpriam esta 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 2ª categoria” ou professor de Classe A, B, C, talvez, como uma possível substituição às “Entrâncias”. As entrâncias eram formas de classificar as escolas isoladas, com relação aos centros urbanizados. “As escolas de 3ª entrância, mais centrais [...] as de 2ª entrância nos limites urbanos [...] e as de 1ª entrância 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 1ª entrância e, progressivamente, por antiguidade ou merecimento, chegavam a 3ª entrância que indicava salários mais elevados. Da mesma forma as Leis municipais que regiam o regime funcional apresentavam promoções revertidas em “padrão”, “classe”, “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 a das professoras contratadas e/ou efetivas³⁷. 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 acabavam se efetivando, bem como nos concursos públicos para o magistério.

Nas leis e 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 professores 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 utilizados para referir à estrutura do Departamento de Ensino³⁸. O Orientador de Ensino, juntamente com uma comissão examinadora - constituída de um professor, um vereador, ou representante da câmara municipal, pelo secretário do governo municipal- organizavam 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 abaixo 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 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).

(continua)

Nome	Localidade/Escola	Ano	Observações – Portarias e Livro ponto
Olga Maria Barth (falecida)	Escola Bento Gonçalves	(1919) 1940	Concurso e nomeada em 1919, em São Leopoldo.

³⁷ 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” foi para o espaço urbano.

³⁸ No Decreto-Lei 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 deste Departamento foi regulamentada apenas com a Lei Municipal nº 45/53, num total de 47 funcionários, sendo 45 professores (NOVO HAMBURGO, 1953).

(continua)

Nome	Localidade/Escola	Ano	Observações – Portarias e Livro ponto
Énio Manoel Scherer (falecido)	Escola Municipal Tiradentes – Morro dos Bois	1940	Tiradentes – Contratado pela Portaria n. 10, de 23-3-1948.
Maria Hilda Scherer (falecida)		1933- 1948	10/9-1933 a 31/12/1939 (São Leopoldo) = 1940 a 1952 (licença prêmio a partir de 1-5-1953).
Maria Edith Silva Faller (falecida)		1933	23/06/1933, nomeada professora efetiva em S. Leopoldo.
Maria Elvira Mohelecke (falecida)	Escola Bento Gonçalves	1938	1/3/38. Concurso em S. Leopoldo.
<i>Maria Gersy Höher Thiesen</i> (entrevista em 2010)	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	--
Ercília Lorita Pereira (falecida)	Escola Municipal Rui Barbosa	1945	--
Anelina Kray Conte	Escola Municipal Conde D’Eu - Quilombo	1947	Escola Conde D’Eu - Decreto s/n, de 8-4-47.
Julieta Cecília da Silva (falecida)	Escola Municipal Expedicionário João Moreira	1947	Decretos/n, de 31.3.47. Escola Municipal Expedicionário João Moreira.
Doracy Guilhermina Becker (falecida)	Escola Municipal Castro Alves- Passo dos Corvos	1947 - 1952	Decreto s/n, de 11-4-47. – Designada para escola Castro Alves. (promovida da 1ª. para 2ª. entrância em 21-5-49).
Eny Cecília Becker (falecida)		1949	Portaria n. 49, de 3-11-49 nomeada para Escola Municipal Castro Alves – Passo dos Corvos – 3º Distrito de NH Aprovada em concurso público em 1-4-1951, declarada efetiva em 1-4-52 Cargo: Professora Municipal padrão 1, a partir de fevereiro de 1952.
Paulina Lorena Boccassius (falecida)	Escola Municipal José de Anchieta	1949	--

(conclusão)

Nome	Localidade/Escola	Ano	Observações – Portarias e Livro ponto
Elcy Strack Petry (falecida)	Santa Maria do Butiá	1948	Lomba Grande (escola funcionava na própria residência dela). – Santa Maria do Butiá. Decreto s/n, de 15-3-1948.
Doracy Maria da Silva (falecida)	Escola Municipal Conde D’Eu - Quilombo	1950-1951	Escola Conde D’Eu. Contratada por Portaria n. 85 de 29-5-50. Fez concurso em 28-12-51, sendo reprovada.
Nelcy Pereira Martins (falecida)	Escola Municipal São João do Deserto	1952	Decreto s/n, de 15.12.52 nomeação. Contratada por Portaria n. 66 de 17.3.50 a partir de 13.3.50 para funções na Escola Municipal São João do Deserto.
Hélia Gomes Pereira (Köetz) (entrevista em 2010)	Escola Municipal Humberto de Campos – São Jacó	1952	Escola Municipal Humberto de Campos, contratada em 25-3-52, decreto s/n, de 26-3-52, em estágio probatório, 3ª. Distrito.
Maria do Carmo Mohelecke (entrevista em 2013)	Escola Municipal Bento Gonçalves- Taimbé	1952	Escola Bento Gonçalves – Portaria n. 13, de 25-3-52.
Erena Maria Strack (falecida)	Humberto de Campos	1952	Substituta da Maria Gersy H. Thiesen a partir de 11-3-52, Portaria n. 18 de 16-4-52 – 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 lá na localidade do São João do Deserto, Ady Pereira. E quanto a Maria Elvira Mohelecke era sua tia, pois o esposo dela era irmão da mãe de Maria do Carmo. Em relação a professor Maria Edith Silva Faller, sua nora Cíntia, é neta da referida professora, 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, 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, aconteceu concurso público para vagas do magistério municipal. Uma das provas

aconteceu na sala das Aulas Reunidas Municipais e Estaduais³⁹. 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, senhor Antônio Paim Soares. As provas escritas constaram das 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 pública divulgou a portaria nº 26, de 27 de fevereiro de 1943 (O 5 DE ABRIL, 1943d). Os professores aprovados e suas respectivas escolas foram às seguintes, como se observa no quadro 10, abaixo:

Quadro 10 - Professores nomeados para Lomba Grande (1943).

Professora	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 e eles 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 [...]”. 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).

³⁹ 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.

Sérgio (2014) acrescenta que, quando seu irmão Ênio faleceu, a professora Maria Hilda adoeceu. Então, “[...] Ela tirou uma licença de saúde. E eu e minha irmã ficamos dando aula [...]”. 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 ‘testezinho’ 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 este 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 n. 13, de 25 de março de 1952 para 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 a 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 destes 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, baseia-se nas aprendizagens escolares, fia-se em sua própria experiência e retêm 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 material⁴⁰ escolar implica construir problemas de investigação impregnados de escolhas teóricas, pois “[...] salvar el patrimonio que ha estado em la base de nuestra formación y de nuestra identidad [...] implica poner em valor bienes que em outro 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 de examinar estes 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 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 destas instituições. O primeiro ponto refere-se aos objetos disponibilizados pela Secretaria Estadual e Municipal da Educação e, que constituíam aspectos das escolas isoladas e o segundo referem-se aos artefatos utilizados para ensinar e aprender. Ao reconstruir as práticas das aulas, valendo-se dos objetos e utensílios

⁴⁰ Alves (2010) realiza uma recuperação história da emergência desse conceito. A referida autora apoia-se em Vidal e indica o modo como os pesquisadores europeus se apropriaram e constituíram a 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, não pode ser estudada sem as relações conflituosas ou pacíficas que são próprias de cada período histórico; o segundo, que se refere à difusão social das formas escolares de transmissão de saberes e práticas e o terceiro que se refere à cultura como plural.

disponíveis, evidenciam-se os modos, as formas e usos inventados pelos alunos e professores para aprender a ler, escrever e contar.

A prática associa-se ao modo pelo qual os professores e os alunos apropriaram-se dos conhecimentos nessa modalidade organizativa de escola primária. O modo rememorado e reconstruído desse fazer é que evidenciei 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 em el ejercicio de su trabajo una cultura profesional com procedimientos empíricos y reglas que responden a uma lógica y uma moral distintas”.

Em relação aos artefatos - objetos e utensílios -, são entendidas como os meios criados pelos sujeitos, de um modo geral, para promover situações de aprendizagens, eles, 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. O que é interessante refletir é o modo de sobrevivência 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 contínuo.

Para compreender a Cultura Escolar, foi necessário reconhecer o modo como os sujeitos escolares se apropriaram das tradições, da cultura que representam seu grupo de pertença e 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 destes artefatos, o modo como se acomodaram neste espaço e/ou produziram alterações de comportamentos no curso do tempo. Esta 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 construir modos de ensinar/aprender.

Em São Leopoldo, havia dificuldade em conseguir transporte para levar os “caixões”, forma como eram chamados 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 utensílios 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 fornecedores⁴¹, especialmente, Rodolfo José Machado⁴². Os caixotes carregavam materiais pedagógicos⁴³, como ardósias, livros diversos, como os de aritmética, história e geografia, as *Seletas*, cartilhas João de Deus, canetas, tinteiros, régua, tábuas metódicas, resmas de papel, giz para quadro negro, canetas de madeira, mata-borrão, caixas de penas⁴⁴, cadernos, manuscritos, mapas, livros de matrículas e frequência, régua métrica, tabuletas com as armas da República. Os distribuidores, no início do século XX, eram Selbach & Meyer⁴⁵, L.P. Barcellos & Cia⁴⁶ ainda Souza e Barros, que se responsabilizavam pela distribuição dos livros⁴⁷. 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 & Cia⁴⁸. Havia também a

⁴¹ 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 utensílios para as aulas era de mil reis” (SÃO LEOPOLDO, 1881a). Em ofício n. 141, datado de 24 de janeiro de 1882, identifica-se um dos fornecedores das aulas públicas de São Leopoldo, senhor Rodolfo José Machado (SÃO LEOPOLDO, 1882b). E também o ofício n. 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).

⁴² 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, por exemplo, de: *Primeira e Segunda Aritmética de Souza Lobo*, que, em 1888, já alcançava 13 edições; *Seleta em Prosa e Verso*, de Alfredo Clemente Pinto, que atingiu a enorme marca de 55º edições, entre outras obras de renome regional (TAMBARA; ARRIADA, 2011).

⁴³ Conforme consta em ofícios consultados no AHRS, por exemplo: 2ª. via. SELBACH & CIA, entregam à 3ª. Aula no município de Porto Alegre material escolar; aula regida por D. Maria Innocencia de Couto e Silva, Porto Alegre, 1 de março de 1900 (RIO GRANDE DO SUL, 1900).

⁴⁴ 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 AMHVSL indicam os materiais que eram encaminhados para a sede do município, necessariamente, não corresponde ao material que chegava efetivamente até o interior das escolas isoladas rurais.

⁴⁵ A Livraria Selbach & Cia., fundada em 1908, sucessora de Selbach & Mayer, contava com livraria, papelaria, encadernação e pautaço. A partir de 1917 passou a ser denominada J.R. da Fonseca & Cia. Dentre 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*, por 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).

⁴⁶ Detalhes sobre as livrarias ver, por exemplo, o trabalho de Tambara e Arriada (2011).

⁴⁷ Conforme minuta da Diretoria de Instrução Pública, Porto Alegre, 13 de janeiro de 1908 (RIO GRANDE DO SUL, 1908).

⁴⁸ Em ofício à Colônia Piedade, 2 de abril de 1891. Professora Adelina da Fontoura Bacellar (SÃO LEOPOLDO, 1891).

candidatura para o fornecimento de materiais, uma destas propostas foi localizada no AMHVSL, datando o final do século XIX⁴⁹.

Em relação 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, refere-se ao uso do papel, das penas⁵⁰ e do tinteiro.

Para Gaspar Silva, Mendes de Jesus e Kincheski (2010), o cenário que caracteriza este período, a primeira metade do século XX, em Lomba Grande, entre as décadas de 1940 a 1950, remete às iniciativas que tentavam equiparar pedagógica e materialmente as instituições escolares brasileiras às Europeias e aos Estados Unidos da América. Agregando materiais pedagógicos e objetos, como relógios de parede, carteiras, que seguiam os modelos adotados em escolas estrangeiras, armários, quadros, traslados, silabários, tabuletas, globos, mapas, compreendem o conjunto de novidades pedagógicas que contribuiriam na edificação do projeto de escolarização posto em movimento. Com o passar do tempo, estes 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 os mínimos necessários 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.

Quanto aos objetos e materiais solicitados pelas escolas municipais de Novo Hamburgo, entre 1940 a 1952, os registros sobre compra e aquisição de materiais referentes a este 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 consumo⁵¹. É possível estabelecer

⁴⁹ Em ofício encaminhado à Câmara Municipal de São Leopoldo, 16 de julho de 1884. Candidata-se ao fornecimento de objetos, o senhor Carlos Crussius. “Proposta. O abaixo assignado propõem a fornecer a Camara Municipal desta cidade, para as aulas publicas os objectos abaixo relacionados e pelaos 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 cavalhinho 7\$000; Por uma talha para água 5\$000; Por uma caneca de folha \$360 (CRUSSIUS, 1884).

⁵⁰ 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 auxilio 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).

⁵¹ 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.

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 AMHVSL⁵², como expressa o quadro 11 abaixo:

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	Cartolinas	Quadro Fauna Brasileira
Penas de aço	Tábuas e serrinhas	Contador mecânico
Penas de ardósias	Mercúrio e algodão	Globo geográfico
Réguas	Bandeira do Brasil	Campainha
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 relacionam 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 adaptações do que estabeleciam as ordens e determinações dos regulamentos do magistério público.

É pelo uso prático do fazer que agregaram um estilo e promovem 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

⁵² 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, este era advogado. Foi vereador e prefeito de São Leopoldo; recentemente seu acervo particular foi doado para o AMHVSL.

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, ostentava o requisito de apresentar um “salão grande”, sala única, retangular, sem separação, espaçosa. Porém, o espaço físico, ocupado pela escola isolada, nem sempre atendia este 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 da Tiradentes 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 gurus*”. Clari, de modo singular, rememora que havia uma divisão imaginária da sala, repartindo alunos e alunas organizados pela separação de gênero⁵³. 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 externamente, 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, fixados 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 mesmo da Igreja. Sentava tudo assim [mostra com as mãos] um do lado do outro, uma carreira. 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 porenchia com lápis no caderno” (José, 2014).

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 e 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, permitia que os mesmos tivessem mobilidade durante as atividades escolares e representavam uma

⁵³ Não realizei essa discussão na tese, no entanto, sobre esse assunto, cito dentre as produções o trabalho de Louro (2007).

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 a escola Bento Gonçalves, sintetiza: *“tinha as classes [mostra com as mãos] para dois alunos. E tinha mesinha em cima e em baixo 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 exposições⁵⁴ que começam a se proliferar no Hemisfério Norte, a partir do final do século XIX, bem como a circulação de revistas e catálogos especializados⁵⁵ para tal fim, como afirma Souza, G. (2007).

Quanto aos objetos utilizados nas salas dos prédios em que funcionaram as Escolas Isoladas: Bento Gonçalves e Tiradentes, ressalta-se o uso das classes, cadeiras, bancos, mesas inteiras e quadro negro. Barra (2013) argumenta que o quadro-negro⁵⁶ é uma invenção dos irmãos *lassaleanos* e 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 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 este 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 Moheleck *“[...] usava quadro negro, essa professora Mariquinha. Na verdade o nome dela é Maria Elvira Moheleck [...]”*. Em relação à escola Tiradentes, Sérgio (2014)

⁵⁴ Souza, R. F. (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.

⁵⁵ Bencostta (2013) argumenta que uma prática que se tornou comum no ocidente europeu foi a o aspecto de que os “arquitetos das escolas modernas” serem também os mentores dos projetos de objetos que caracterizaram o mobiliário interno dos edifícios que os mesmos projetavam.

⁵⁶ Para Barra (2013), a utilização do quadro-negro nas cadeiras brasileiras aparece no final da década de 30, do século XIX, nas escolas que tinham prescrições de emprego do método de ensino mútuo. A referida autora, apoiada em Hébrard, argumenta que este instrumento, feito de um pedaço de calcário pintado, ainda é utilizado por um expressivo número de instituições escolares.

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, quadro, giz⁵⁷, carteira escolar, cadernos e lápis, mapas e cartazes, consagrou-se nas escolas isoladas, atrelado ao uso de cartilhas e livros escolares sob a influência da pedagogia moderna. No meio rural, as inovações pedagógicas experimentadas neste 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 e forma de utilizar os artefatos escolares como: os mapas e cartazes para iniciar uma discussão sobre um conteúdo; na utilização frequente do caderno; na aquisição de carteira escolar que pudesse acomodar o número de alunos.

O uso prático desses objetos e dos utensílios, em relação aos objetos, Clari (2014) enfatiza que os processos de mecanização e de 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 multiplicar”(Clari, 2014).

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 era aproveitada 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 estas 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

⁵⁷ 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.

impor uma ordem, uma disciplina e controle sobre os alunos. Para ensinar um grande número de alunos ao mesmo tempo, as “lições” eram semelhantes para determinados grupos, quase sempre dois: primeira até terceira série e o outro, quarta e quinta 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 as duas primeiras séries ainda não estavam habituados a rotina imposta pela escola, enquanto os alunos das séries mais avançadas poderiam contribuir, pelo exemplo, demonstrando: respeito ao professor; atenção durante as explicações e; mesmo como monitores do ensino correto do traçado das letras. Além disso, os castigos⁵⁸, a sineta e prêmios também eram utilizados como forma de instruir um grande número de alunos em pouco tempo. Os sujeitos entrevistados rememoram algumas destas práticas. Maria do Carmo, indica que a professora Aracy valia-se da “vara de marmelo”, enquanto Tomaz recorda do poder da “régua” que era utilizado pela professora Maria Hilda.

Como estratégia e tática para burlar as normas e determinações do modo como os objetos deveriam ser utilizados Lucilda (2014) rememora um modo de utilização da talha e a 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. Ai tinha talha com agua. Ainda esses dias me lembrei. E contei pra ele [se referindo ao marido]. Então, a Vani inventou aquela, de pegar a talha. Então, nos pegava a canequinha, tomava a agua 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 agua. 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.

⁵⁸ Mesmo que não seja objeto de estudo na tese, sobre os castigos utilizados pelos professores em regiões de colonização étnica, dentre os trabalhos existentes cito, por exemplo, Grazziotin e Almeida (2013).

Em relação aos aspectos materiais, segundo ponto dessa seção se destaca 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 Régua	Caderno de linha dupla
Lápis de cor	Caderno de linha simples
Giz	6 1 ^o s. 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, caderno xadrez eram solicitados pelas professoras e deve ter sido utilizado 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 e também os “areeiros” como constatou 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 também um brinquedo por alguns sujeitos. Como caderno de recados era utilizada para encaminhar recados, bilhetes aos pais, ou “tema de casa”! Como “brinquedo”, se aprendia o traçado de algumas letras, antes mesmo de ingressar na escola, às vezes, ensinado pelas 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 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 abaixo:

“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 comprida 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) este 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, reitera Maria do Carmo, quando havia, pois alguns alunos usavam o punho da roupa e/ou outros tecidos. Souza, R. M. S. (2007) argumenta que o uso da 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 entrevistadas que indica 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 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”* (Maria do Carmo, 2013). 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 e escrevia ali as respostas. E tinha uma canetazinha 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, 2014).

Sérgio recorda que, nem sempre, os alunos copiavam do quadro negro as atividades; em alguns casos, a professora passada a atividade na pedra de ardósia de um lado e o aluno realizada a atividade do outro lado. Sobre o tipo de lápis ou caneta utilizada, para escrever

nesta pedra, Souza, R. M. S. (2007) acrescenta que foi chamado de grafite, pena, ponteiro, lápis ou caneta de ardósia. Nem sempre se ganhava da prefeitura esta pedra; geralmente, ela era adquirida pelos colonos com muito sacrifício. Outra forma de uso, como lembra Tomaz (2014), era como “rascunho”:

“[Pedra] 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, deve estar por lá ainda aqueles quadros” (Tomaz, 2014).

Para apagar usava-se também a esponja⁵⁹, aspecto que se evidencia na lista de solicitação de materiais (1939) e demais documentos acessados, como já argumentei no capítulo dois. 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 a caderno. [...] A pedra era assim um quadrado, e em 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, para 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.

⁵⁹ Para Barra (2013), a esponja era usada para absorver o pó do giz com o qual se escrevia sobre a ardósia ou sobre o quadro-negro. No século XIX, na Europa, os ingleses utilizavam o *slate eraser* ou apagador de ardósia, espécie de tampão esponjoso apoiado em metal para limpar e apagar os registros escritos das lousas.

Dentre os artefatos mencionados pelos alunos e que ainda não foram discutidos, citam-se: os mapas, as borrachas, régua, apontador, a bandeira e o estojo. Nesse sentido Helenita (2014), recorda: *“Era caderno já! E na sala tinha uns mapas, um quadro negro grande que a professora escrevia e passava as coisas ali no quadro”*. 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, resume Clari (2014): *“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”*.

Quanto ao uso do caderno, Clari (2013) lembra que havia prática do 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. [...] Ai 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 usava 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 o lápis⁶⁰ de grafite; mata-borrão, tinteiro e as canetas Parker, 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,

⁶⁰ O lápis moderno apareceu no século XVI, depois da descoberta das primeiras jazidas de grafite na Inglaterra. No entanto, até hoje em inglês o lápis grafite é chamado de "lead pencil" 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?]).

ardósias. Elas passaram a produzir e/ou comercializar outros materiais escolares como estojos, borrachas, goma arábica, caneta tinteiro e outros materiais. A partir da década de 1930, os materiais receberam novo *designer* e os materiais escolares utilizados passaram a se diferenciar também pelo *status* social dos consumidores.

Ainda sobre o uso de lápis de grafite, Tomaz (2014) recorda que o consumo deste material escolar “[...] 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 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. Usava-se pegar o “toco de lápis” e colocar nele “breiro”, uma espécie de vara de taquara muito fina, onde se fixava o que restava do lápis. Ao 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, entre 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 como 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!” (Lúcia, 2014).

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 também 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 aluno tivesse faltas, por um significativo período de tempo, 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 e que deveriam ser devolvidos para que outros pudessem utilizar no ano seguinte.

Ainda quanto à metodologia de trabalho, utilizada pelos professores destas 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 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 da 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” (João, 2013).

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 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 sobre o uso deste mesmo livro *“[...] inclusive eu tinha guardado ele. [...] Aquele livro era muito bom. Eu depois usei quando eu comecei a dar aula. [ele procura e consegue me mostrar]”*.

Esta obra era publicada pela editora Selbach, de Porto Alegre, 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 desta literatura pedagógica. Editado em Porto Alegre, pela Editora Selbach, sem data de publicação. A obra contém 96 páginas.

O livro se organiza em seções, a partir de cada campo disciplinar, como exemplifico no quadro 13 abaixo. Existem tópicos específicos e, para cada tópico perguntas e respostas.

Quadro 13 - Exemplo 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 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. E como o conhecimento estava nos livros a, forma de elaboração de perguntas e respostas influenciou, durante muitos anos, a escola isolada, como forma adequada para ensinar e desenvolver o conhecimento. Sobre este 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 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 improvisado para este 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, aspectos sobre a vida escolar dos alunos e, 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 os supervisores municipais realizavam apontamentos nos documentos escolares as correções. Nas Aulas públicas, havia ainda a rigorosa exigência do trabalho da língua portuguesa, da “brasildade”, 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 pátrio e moral, deveriam inspirar o sentimento nacional; conduzindo as crianças, pela ação da escola, a constituição de agentes civilizatórios em seus meios de origem. Sobretudo, esperava-se que o professor cumprisse seu papel, ensinando fundamentos sobre a História e Geografia nacional, 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 ação docente estava investida de noções de moralidade e pureza, elementos que foram agregados a construção da identidade docente, como agente de preservação de valores religiosos e pátrios.

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, os 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 alunos levavam os materiais escolares? O trajeto escolar exigia caminhada de alguns quilômetros, como lembraram os alunos. Este trajeto era revestido de aprendizagens, por exemplo, sobre a dimensão do espaço, apropriação de costumes do lugar, bem como sobre 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. Onde a professora - 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. Comprava no Rotermund, em São Leopoldo. Comprova caderno, borracha e lápis, por essa época [se refere ao dia da entrevista 10/02/2014]" (Tomaz, 2014).

Tomaz (2014) recorda que havia um ritual para aquisição dos materiais escolares, uma preparação⁶¹ no período de férias, na sua casa. 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 e compravam cadernos, folhas pautadas, “dentro de uma caixinha”, (estojo de madeira), lápis, borracha e lápis de cor. Tomaz, Maria Lorena e João recordam que levavam o lanche escolar na mochila⁶², que era uma sacola tipo mochila e que colocavam os materiais e merenda para levar até a escola. Incluía-se o livro da lição, lápis, lousa ou caderno. “Lembro que a gente levava, como é o nome [pensa] CARTAPÁCIO [?], era o nome do apetrecho que agente 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 a coleção de manuscritos, de livros de lembranças, ou de apontamentos, ou ainda de calhamaço ou alfarrábio. O modo como foi utilizado pelos 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

⁶¹ 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.

⁶² Em relação à história da mochila, a expressão mais primitiva remete ao continente Africano em um formato distinto do dias atuais. Elas 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 a forma moderna como a conhecemos hoje, sua popularização deu-se a partir de uma edição da revista “Outing Magazine”, que ensinava a dobrar uma cobertura de forma que virasse uma pacote para carregar nas costas. A etimologia da palavra também remete ao uso dado pelo povo Basco, quando a palavra passou a associar *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” (HISTÓRIA..., 2013a; 2013b).

(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. E botava assim e levava” (Lúcia, 2014).

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 usa passar as alças das mochilas atualmente, ou ainda poderia se usar a tiracolo, como recorda Tomaz (2014): *“A gente tinha uma sacola que 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 esta 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 para escrever”*. Para Bueno (1979), a palavra 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 desta expressão pelos moradores de Lomba Grande, que atribuíram outro modo de uso para a mesma, associando-a a pasta de carregar cadernos, lápis, borracha!

Os sujeitos promoveram táticas para nomear o objeto, confeccionado pela família, para carregar seus “alfarrábios”⁶³, como aspecto singular das Culturas Escolares, produzidas neste lugar. Lucilda lembra-se de outras formas de carregar os materiais além do cartapácio. Assim expressa:

“[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 costurada 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” (Lucilda, 2014).

⁶³ Mesmo que não tenha sido possível identificar associação entre a palavra “bichetac” e cartapácio, pela tradução da expressão, arrisca-se que a mesma pode ter sido usada como sinônimo para cartapácio.

Sobre a “ceste”, um cestinho de palha, que foi usado pelas meninas para carregar os materiais escolares, Clari e Lucilda se lembram desta prática. As meninas carregavam 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 tiracolo. A “schulranse”, que era uma mochila de couro e a “ceste”, era 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 que adquirem consistência argumentativa na tese, em forma de lascas. Portanto, os modos de uso dos objetos, sua escolha, a receptividade, ausências e presenças de utensílios, 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. Esta reflexão coaduna com argumento de Cunha (2013) cujo “jogo de força” pela qual um determinado artefato pode se impor diante nos nossos olhos e assume outra condição pela interpretação histórica. Os objetos escolares que representam o uso de uma cultura material como: as cartilhas, livros, manuscritos, lápis de pedra, lápis e 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 e cuja influência avança as primeiras décadas do século XX. Este método era entendido como um eficiente instrumento pedagógico para formar alunos com domínio suficiente em leitura, escrita e noções de cálculos e se alcançar a modernização pedagógica.

Olhar a escola pelas lentes da cultura escolar permite não apenas ampliar nosso entendimento sobre o funcionamento interno da instituição como 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, 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 detalha melhor no próximo capítulo, 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 regularidades 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 a partir 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 de retornar para casa e a segunda parte que 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 aquilo que o ambiente natural possibilitava. O meio físico contribuiu para estimular criatividade nos afazeres domésticos, na agricultura e na escola. Esse aspecto auxilia compreender a forma como as relações sociais e culturais operaram no campo estratégico e tático; compreender como os sujeitos realizaram traduções culturais diante das situações estabelecidas neste 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, os saberes da vida no meio rural, observadas 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 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 para 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 - o pai era forneiro – E já gritava: - vamos ajudar o vô a lavar mandioca. Porque era lavada a mão. O vô fazia aquelas pilhas assim [mostra com as mãos 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]” (Clari, 2014).

Em algumas situações, o trabalho, na agricultura, exigia um 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 este argumento: “[...] *a gente estudava, mas não 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 destes 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), 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 quer perscreve 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” (Clari, 2013).

Caminhar descalço, passar pinguelas, as 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, 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 nas “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 cuja 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 pertos, ali onde é o sítio do Cirilo. [pausa]. Muito tempo morava ali em baixo o Erno Scherer. E um ano foi o filho mais velho, no outro ano foi um filha, depois no outro a outra filha. Ali em baixo o outro vizinho ia 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” (Clari, 2013).

Ao chegar à escola, os alunos aguardavam um tempo até que a professora chamava os alunos ou usava a sineta para anunciar que já era “hora da aula”. Nesse sentido, geralmente, utilizava-se o período da manhã para as aulas nas Escolas Isoladas. Sobre isso, Lucilda (2014) recorda, *“dava a sineta. A gente entrava e começa o tema. Ai tinha o recreio. A gente brincava e aí nos 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. Ai a gente entrava, cada um ia pra sua classe e começa a aula [...]”*.

O caminho até a escola constitui-se para este 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, intituía-se momentos em que fora possível reelaborar conceitos, sobre valores, tradições, 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, as lições, temas e realização de atividades, como se observa no quadro 14 abaixo. A proposta para um dia de aula como, por exemplo,

Quadro 14 - Um dia de aula (1940 a 1952).

Estrutura de um dia de aula	
1°	Oração (Pai Nosso, Ave-Maria, Santo Anjo)
2°	Chamada
3°	Lição no quadro Português, matemática, história, geografia e ciências
4°	Ditados
5°	Oração para recreio (merenda/lanche)
6°	Outras lições sobre as matérias Português, matemática, história, geografia e ciências (tema de casa)
7°	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, caridade para com os pobres, uma forma de fabricar sujeitos embebidos de valores católicos. A ênfase dada pelos professores dos bons comportamentos também formariam 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, e 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 nesse outro relato:

“A primeira coisa que eu fazia - Posso ser franca! Dava bom dia pros alunos. Rezava um Pai Nosso e uma Ave-maria - não sei se o senhor é católico -. Pois é, rezava um Pai Nosso 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 daí 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 Nosso”, 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 também no Colégio Auxiliadora, de Canoas, no caso de Maria do Carmo. Lúcia (2014) reafirma que a professora Aracy Paradedda Schmitt, na Escola Isolada de São João do Deserto,

“[...] chegava e dizia: - vai começar a aula. Ai a criançada toda entrava. 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]” (Lucia, 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 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 estas 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 saia a gente tinha que fazer uma fila pra gente rezar [...]. Tinha o recreio, acho que antes de ir brincar também a gente rezava [...].” (José, 2014).*

O tempo do planejamento das aulas e atividades incluíam oração e chamada, Maria Lorena (2014) explica que preparavam a aula a partir dos livros que haviam estudado, dos livros que havia na escola, que eram poucos e principalmente pela 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 [...].” (Maria Lorena, 2014).*

Ainda sobre o planejamento para as aulas, a professora Lúcia (2014) recorda que construía seu plano com atividades muito simples, para os alunos do primeiro ano, a partir dos seus livros da época de aluna, e mostrava para professora Maria do Carmo que orientava se alguma atividade não estava adequada.

“Ela, a Maria do Carmo, com ela 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. Ai 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 e 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. Ai todo mundo entrava. Ai 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. Ai depois tinha a outra parte, depois do recreio que faziam a parte do que não tinham feito” (Maria Lorena, 2014).

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 da série para não envolver toda a turma. A professora costumava ocupar-se mais tempo da aula com os alunos do primeiro ano, com a alfabetização. Havia uma divisão invisível no primeiro ano, prática utilizada pelas professoras para garantir sucesso nos exames finais. Os alunos do primeiro 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” (Maria do Carmo, 2013).

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 relembra orgulhoso 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 famílias dos alunos da EMEF Tiradentes colaboram e se envolvem com as questões da escola, [...] no desempenho escolar dos estudantes [...]”. Este 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 se pudessem atender as diferentes demandas de cada ano escolar, bem como das 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 no lado direito]. E dividia o quadro. E o quinto 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” (Maria do Carmo, 2013).

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 primeiro ano, do segundo, sucessivamente, até os poucos alunos que realizavam o quinto 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. Esta 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 primeiro, isso pro segundo 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] [...]” (Tomaz, 2014).

Escrever no quadro e pedir para os alunos realizarem as atividades propostas, 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 outra para o 3º e 4º ano, enquanto a professora atendia individualmente os alunos do primeiro 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 está presente nos métodos pedagógicos que se mesclam nas estratégias escolhidas pelos professores. Nesse sentido, constata-se que os professores utilizaram-se 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, 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, orientações⁶⁴ de ensino e preparando o material técnico para os decretos oficiais. Para Bastos (2005b), a ação do Estado deu ênfase a 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 ditados⁶⁵, a finalidade desta metodologia de ensino deveria ser a colaboração para o processo de fixação, para evitar o erro, bem como o de 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 deste tipo de exercício.

A atividade docente comum destas 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*

⁶⁴ Algumas destas orientações para o dia da prova foram analisadas em outro trabalho, ver Souza e Grazziotin (2014).

⁶⁵ 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, suas especificidades.

ensinava, não passava porque ninguém sabia”. A ênfase das disciplinas⁶⁶ escolares estava na alfabetização, como lembra, também, Maria do Carmo (2013), e tudo indica que, na Escola Bento Gonçalves, a parte da Geometria, das frações de Aritmética, geralmente, não eram aprofundadas, entre as décadas de 1940 a 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.

“Ai eu ia distribuindo as tarefas. Primeiro e segundo 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 segundo, terceiro, quarto e quinto ano tudo junto” (Maria do Carmo, 2013).

A prática da cópia, da memorização e da reprodução dos conteúdos que estavam nos livros, como admissão ao ginásio foi utilizado pelos professores para prepara atividades para os alunos, bem como, a seleta. Sérgio (2014), Tomaz (2014) e Lucilda (2014) se recordam que, às vezes, a professora Maria Hilda usava para os alunos do 4º e 5º ano atividades desses livros:

“O nome eu não sei. Ela, a maioria das coisas ela tirava de um livrão grande assim 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 calculo mental e para 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 nesse depoimento:

⁶⁶ A Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, estabelecia que os conteúdos e programas do curso primário seriam fundamentado 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 Estado do Rio Grande do Sul, deu-se só a partir do Decreto-Lei n. 2351, 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 propunha quatro anos de estudo para o Curso Primário Elementar e um ano para o Curso Primário Complementar, sendo incluída geometria e aritmética apenas nas escolas que oferecessem este curso.

“Ela tinha uns livros, de conta, 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 dá pra nós. E passava no quadro. Era diferente 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, multiplicação, 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 daí dava 3, aí botava o 3, daí 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 era muito boa. [...] 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. Diminuiu. 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 astúcia se evidencie, nos lances, usos de operações, desenvolvidas pelos alunos, na vida cotidiana escolar, adquirindo uma regra própria na sua forma mais singular de agir e se manifestar. Este aspecto também se relaciona ao modo como as disciplinas e conteúdo 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, elas cumpririam uma função instrutiva que comporta não somente as práticas docentes escolares, mas detentor de um poder estruturante às constituições culturais da sociedade, pois forma não somente os indivíduos, em uma determinada área de saber, mas também uma cultura que vem, por sua vez, penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade mais ampla.

Aprender ler, o traçado das letras, as sílabas e a caligrafia são aspectos recorrentes 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, era 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 se 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. [...] Ai 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 [...]” (Clari, 2013).

Luchese (2007) argumenta que o estudo pelos livros e o uso de cartilhas e manuais escolares, como ação pedagógica, pretendia qualificar aprendizagem da língua vernácula. Os livros didáticos, como a *Seleta*, compreendia 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

perpetua, produzem e disseminam as práticas e usos do conhecimento escolar. O livro mais lembrado pelos entrevistados foi o “resumo”, como referi no capítulo anterior. Sobre as práticas cotidianas, que envolvem esta 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 [...]” (Tomaz, 2014).

A recorrência das práticas, pautadas na repetição, no reforço dos enunciados, como “ramerrão” e as práticas mnemônicas no ensino, continuaram 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 decorado, 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 realidade dos alunos, 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 da “esperteza”. Ele costumava usar ler o livro “resumo” e antecipar as perguntas que a professora poderia fazer naquele dia. Ele 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 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, abaixo, sintetiza as que foram lembradas pelos sujeitos entrevistados.

Quadro 15 - Práticas pedagógicas (1940 a 1952).

Práticas pedagógicas
Copiar
Escrever
Ler
Tema de casa
Montar frases
Sublinhar para decorar e estudar (caneta)
Ditado
Verbos
Hinos pátrios
Sabatina
Exame Final

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

As atividades escolares, nas Escolas Isoladas, compreendem, predominantemente, o uso do caderno para copiar, escrever, para realizar os temas, montar frases, sublinhar. Os cadernos⁶⁷ 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 Vinão Frago (2008b), o caderno elucida uma forma de organizar o trabalho, realizado pelos professores, no cotidiano das aulas.

A cultura escolar construída nestas instituições, mesmo diante das singularidades que cada uma das duas escolas apresenta, organiza-se a partir dos artefatos necessários para aprender 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 reiteraram que isso foi possível em função da educação voltada para o afeto, o carinho e a religião. O que levou-os,

⁶⁷ Para Fernandes (2008), a expressão “caderno ou quaderno” significa quatro ou cinco folhas de papel cosidas umas com as outras. A reunião destas folhas, em maços diferentes, formava um portfólio, chamado “badameco”. Este processo de transformação das folhas avulsas em cartilhas, manuscritos e livros, provavelmente, esteja associada à expressão “carta de livro”, “vocabulário”.

em suas palavras, a “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 destes ensinamentos para alcançar posições profissionais que lhes oferecessem melhores condições de vida.

A experiência acumulada de cada docente, o contexto e influencia relaciona-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 e 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 recorda 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 na localidade e execução do Hino Nacional, na residência dos Scherer. O projeto republicano tinha em suas prerrogativas um 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, ao final do ano, aos exames finais. As provas e exames também atendiam a uma prática avaliativa, inventada pela escola moderna, e que adquiriu formas distintas ao longo do tempo, a partir das regulamentações que surgiram para normatizar estas práticas. Entre 1940 a 1950, as provas compreendiam um conjunto de perguntas, que eram 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 avaliadora. Quanto à rotina dos testes, ele menciona o seguinte:

Os alunos do primeiro e segundo “livros” escreviam em suas lousas. Os outros em papel almaço. 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 (MÜLLER, 1978). Esta 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 desta 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 abaixo:

“Ai 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 um 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, estava previsto em forma de lei e era regulado 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 a mão, uma prova para cada aluno. [...] Usava folha de papel almaço. Era um trabalhão! 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” (Maria do Carmo, 2013).

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 oito e trinta e nove horas, 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 abaixo:

“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!” (José, 2014).

O trabalho docente, diante da situação dos exames finais, colocava em evidência a capacidade dos professores, que eram igualmente avaliados, 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, conduzia ao erro ou 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 [pausa]” (Lucilda, 2014).*

A forma avaliativa dos exames e provas, constituída por bancas, formadas inicialmente por professores estranhos aos estabelecimentos de ensino, se referem 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. Aiii... deixava a coisa meia 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” (Clari, 2013).

A forma de conduzir os exames e as provas remete às práticas instituídas pelas preleções jesuíticas, aspecto que remete à constituição e 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 estabelecia os programas das disciplinas da escola primária (VALENTE, 2006). Portanto, a memorização destes 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 evidencia essas memórias:

“Este era um erro que tinha nessas aulas. Esse era um grande erro [ênfatisa]. Muita criança rodava. [...] Hoje em dia é mais fácil, eles fazem por trimestre, fazem a prova e eles chegam ao fim do ano já aprovado. E já tá aprovado pra aquele ano. Nós não, nós começávamos a aula em março e em julho tinha três semanas de férias e quando chegava novembro 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 embananava. 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. E, no meio rural, seguia os protocolos e ritos que aconteciam nas demais instituições escolares, como os Grupos escolares e escolas do meio urbano.

Sobre as premiações para os alunos destaques, 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), esta 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, substituía-se as provas e 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 estes 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 compôs as orientações instituídas pelos Orientadores do Ensino em Novo Hamburgo.

O Decreto n. 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 tinha como Orientador do Ensino Municipal (OEM), o Dr. Parahim Pinheiro Machado Lustosa. Este

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 diversidade populacional, econômico e urbanístico do município, o referido decreto juntamente com o Programa de Ensino Primário Municipal (Decreto n. 5, de 26 de novembro de 1952), pretendia homogeneizar as práticas desenvolvidas nas escolas públicas.

O decreto n. 4, de 16 de outubro de 1952, que regimenta as escolas municipais é um documento datilografado em folha de ofício A 4. E contém nove páginas, setenta e um artigos. 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).

O decreto n. 4 regulava e deliberava sobre os tipos de organização de escolas, seu o funcionamento, fluxo, calendário e sobre as atividades pedagógicas. Determinava que dias eram considerados letivos, bem como o tempo de antecedência que os docentes deveriam apresentar-se na escola diariamente. Caracteriza as atribuições de professores e alunos no sentido a garantir que os professores pudessem bem ensinar e os alunos tivessem respeito aos seus mestres.

A oferta do curso primário estava estruturada em cinco anos. Nas escolas e grupos escolares as classes deveriam denominar-se, de acordo com o Artigo 21º: “1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano” (NOVO HAMBURGO, 1952, p. 3). Os alunos de sete a catorze anos poderiam matricular-se nas escolas públicas. Alunos que tivessem mais de catorze anos estavam sujeitos análise da regente da escola aceitar ou não o estudante. A temática da evasão e infrequência também são apresentadas e enfatizam a importância da parceria família/escola e que aluno em escola pública representa investimento de recursos municipais que devem ser priorizados pelos pais.

No capítulo VI, artigos de n. 29 ao de n. 36 definem a rotina de avaliações dos alunos. No artigo 29º, registram-se a evidencia das provas de verificação mensal, as chamadas “sabatinas”. O artigo 30º exemplifica como se obtinha os resultados para promoção, mediante a soma das avaliações mensais acrescidas da realização das provas finais, estas aconteciam “na primeira quinzena de dezembro”, estes resultados aferiam a “promoção do aluno”. As provas dos exames eram escritas, realizadas mediante comissão designada pelo Orientador do Ensino. As notas eram graduadas de cinco em cinco pontos

de zero a cem. Lograva promoção a 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 o exame final e, nos anos posteriores, os pais refaziam a matrícula na mesma série ou, como argumenta Tomaz (2014), reivindicavam 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, do que o fato de avançar os níveis do sistema de ensino.

Preparar aula, preencher fichas, desenvolver registros, realizar apontamentos são práticas cotidianas do fazer escolar que envolve registros de escrita, produzidos pelos professores no curso de suas trajetórias docentes. Sobretudo, o estigma da escola rural, com poucos recursos, cuja 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 atualizando e assistia, frequentemente, o programa televisivo “Telecurso 2000”⁶⁸.

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 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).

⁶⁸ Desde a fundação do Instituto Rádio-Monitor, em 1939, e, depois, do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, várias experiências de educação a distância foram iniciadas, algumas com sucesso. Muitas experiências de EAD, no Brasil, ganharam impulso no início do século XXI, com as TICS. 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 80, no Brasil, especialmente com os telecurso de primeiro e segundo 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.

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 resignificar hábitos, costumes, tradições e construir identidades de pertencimento, bem como perpetuar um tipo de conhecimento formal, adquirido nesta forma de organização escolar.

Em síntese, a escola destes 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 que se deparavam diante das realidades e contextos construídos por este 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, que foi 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 neste lugar agregaram elementos dos diferentes tipos de escola: a ênfase do ensino das primeiras letras, dos “bons costumes”, a recitação e o modo catequético das escolas jesuíticas; a preocupação não apenas com aprendizagem 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 características 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 na adaptação realizada para a transformação desta 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, escrever ou ainda pelo significado que representou para cada um, auxiliar um colega, a segurar o lápis pela primeira vez!

Esta escola, talvez seja a escola que esteja na memória de outros tantos alunos e professores, que entre 1940 a 1950, estudaram no meio rural, alunos que, mesmo diante das adversidades físicas, econômicas ou sociais, percebiam na escola uma possibilidade de futuro melhor!

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parte mais difícil de um estudo investigativo desta natureza – a produção de uma tese - seja talvez 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 compara as 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. A escrita da tese 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!

Neste momento de escolher as melhores expressões para elaboração destas considerações finais, cada experiência vivida no curso representa inúmeras experiências 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 nesse 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 a minha formação inicial: professor pelo curso de Magistério. Nesse sentido, estudar o ensino primário em Lomba Grande, entre 1940 a 1952 desenvolveu-se no modo de ampliar conhecimentos já adquiridos, bem como construir novas reflexões sobre os processos de escolarização neste lugar.

Lomba Grande, do ponto de vista histórico associa-se a 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 Cânhamo, 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 ocupavam este espaço.

Diante da natureza histórica e social da constituição deste lugar, pensar a presença da escola como um elemento híbrido e 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 esta 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 a forma de agir diante das tradições, dos valores, das normas e das regras. E pela análise das práticas que 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 pelo qual os sujeitos significaram as práticas sociais, caracterizou-se 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 que foram sendo localizados foi indispensável para que se delimitasse o objetivo da tese: construir e analisar, historicamente, o processo de institucionalização das Escolas Isoladas Públicas Primárias Municipais, 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, são produtores de traduções culturais. Desse modo, construir lascas de Culturas Escolares esclarece para que seja possível enxergar o mosaico de um processo de institucionalização deste 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 como 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.

Valendo-me do conceito, trago aqui uma síntese, que pode ser visualizada também no Apêndice I. Desse modo, emergiram três aspectos culturais, a saber: o primeiro aspecto foi o desenvolvimento de um tipo de *cultura institucional*, que caracterizou um modo possível para estabelecer processos de escolarização; o segundo aspecto 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 aspecto atribui-se ao uso social que foi instituído a partir dos objetos e artefatos da *cultura material*, neste 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, bem como 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 escola domiciliar, particular, comunitária 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 desse lugar.

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 ensinassem 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 também 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 quatro, considerando que as aulas da região central (católica, evangélica, federal e estadual), foram reunidas e posteriormente originou o Grupo Escolar Madre Benícia.

A cultura institucional das Escolas Isoladas, em Lomba Grande associa-se a 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 a organização política, os imigrantes e o costume escolar, apreendido na Europa foi aqui resignificado, 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 com os habitantes do lugar possibilitou o entendimento de que a presença da escola transcendia a organização local, ela dependia de uma vontade política. O interesse da comunidade associado a 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 e disse que queria abrir uma aula, já voltou com os livros e com o caderno de chamada. Esse aspecto, não pode ser analisado isoladamente, 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 do 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, calcular. Este aspecto colaborou para que se implantassem escolas no interior das localidades, como no Morro dos Bois e no Taimbé.

Quanto à estrutura dos prédios destaca-se a forma de organização dos prédios, 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 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; e, ainda o armazém, espaço que delimitava uma referencia 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, salas grandes, iluminadas, 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 pública municipal, tanto de São Leopoldo, como de Novo Hamburgo, indicam que o investimento em educação desenvolvia-se plenamente entre as décadas de 1940 a 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, as marcas das mudanças na organização

interna das escolas, identifica-se a uma nova postura e conduta dos alunos e 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 as práticas cotidianas da escola destaca-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, modo que foi aprendido pelos diferentes grupos sociais, nas situações cotidianas, como a ida para escola, nas atividades escolares e na “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, nas sobre as dúvidas do “universo escolar”, ou do “universo infantil”, descobertas que foram tecidas na convivência com diferentes experiências pessoais e familiares, e que ressaltaram uma vivência de grupo!

A cultura está na “arte de fazer” de 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. Cada dia havia possibilidade de se recriar práticas, de 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 presente na forma de conceber a educação, evidenciado nas narrativas jornalísticas, nas lembranças de alunos e professores e fortalecida 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, de saberes que estes sujeitos produziam; de atividades da cultura escolar, como os exames finais; as festas e quermesses que marcavam um hábito reconstruído para este lugar.

Quanto ao aspecto da cultura material desta forma 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, o lápis. Mas, quanto às singularidades, evidenciou-se: o *cartapácio*, a *ceste*, como forma de identificar as

mochilas; o *breiro*, como forma improvisada para reutilizar o grafite, quando o lápis estava muito pequeno; a ardósia que recebeu a função de brinquedo na família de origem germânica.

Clari (2013) e Tomaz (2014) se referindo à ardósia indicam que era comum nas famílias alemãs que tinham boas condições financeiras, adquiriam para os filhos, como “*presente que Papai Noel traz*”, a partir dos quatro/cinco anos, na Rotermund, de São Leopoldo. O uso deste material pedagógico, como brinquedo, simboliza que as crianças com sete anos de idade já traziam alguma vivência de aprendizagem quando iniciavam na primeira série. A mãe, a avó ou o irmão mais velho costumava deixar a família de uma forma geral incentivava esta prática.

Maria Lorena (2014) ressalta que esta situação não costumava acontecer no Taimbé, à maior parte dos alunos era de “origem indígena ou bugre”. E reitera que família de “origem”¹ só os filhos dela e que pouco se falava em alemão! Nesse sentido, para buscar estas 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 lotar profissionais com habilitação específica, isso não foi um obstáculo ao projeto de escolarização, em Lomba Grande, foi 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 sejam expressivos, os entrevistados se lembraram de professoras “estudadas”, no interior da Lomba Grande. O contrato de aluguel de prédios para funcionar 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 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 nesta comunidade significava respeito, prestígio e referência social. Além do *status* de detentora do saber, neste grupo social a figura da professora assumiu outros papéis, como: a de “tradutora interprete” que conseguia se comunicar com aqueles alunos que ao

¹ Expressão utilizada tanto por famílias de origem alemãs quanto italianas para se referir ao seu grupo étnico.

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, como porta-voz das demandas de cada localidade, reivindicando condições melhores para escola, 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 à contratação de docentes mediante a realização de um teste de suficiência. Este teste era 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. Este 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 desta etapa de ensino.

As formas possíveis para ser professor, ressignificadas e constituídas por este grupo de sujeito se caracterizaram: pela forma improvisada de contratar professor. 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, pelo modo aprendido pelos sujeitos, para “chegar” nas pessoas “certas”, para conseguir uma indicação, na forma de mostrar interesse em ensinar a ler e escrever, por exemplo.

A aprendizagem do ofício, para estas 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. Estas 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 supletivo 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, se espelhavam no tipo de escola e de atividades que costumavam fazer, como enfatiza Lúcia, “*não aprofundava muito a matemática*”. A concepção do que ensinar associava-se aquilo que professores conseguiam

oferecer aos alunos, de acordo com seu grau de instrução e do julgamento que ele realizava sobre a finalidade que aquele 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, as memórias de João (2013), ao recordar que nos dias de muita geada, a professora Maria do Carmo (2013) 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, o carinho de afagar as mãos do aluno, para que aquecidas ele pudesse escrever, enaltece não apenas um valor atribuído ao sentido dado pela professora a sua profissão, é um cuidado docente; evidencia uma prática cotidiana, uma singularidade do jeito construído de ser professora, por Maria do Carmo!

As memórias de João (2013), de Helenita e José (2014) sobre o ambiente escolar, as janelas com vidro – que nem sempre era comum no meio rural, a disposição das cadeiras, à hora do lanche e/ou do recreio, o jeito de estudar nos livros possibilita que se conheçam as táticas elaboradas pelos alunos para poder estudar. Seja pelas brincadeiras que eram realizadas, 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 destes alunos seja diferente. Que as realidades dos grupos sociais dos quais eles 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”; as orações e o respeito “aos mais velhos”. A forma como cada um apropriou estes conhecimentos evidenciou nestes sujeitos modos idiossincráticos de fazer. Como exemplo, a maneira encontrada por João (2013) para ser um aluno destaque, na forma inventada por ele para decorar todas as questões sobre (moral e cívica, história, geografia, etc.), que havia no livro “Resumo”, material didático que era adquirido na escola. Ou ainda, pela 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 ensinado 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 professora Maria do Carmo (2013), Lúcia (2014) e Maria Lorena (2014) a questão fundamental, nesse sentido, foi à apropriação de conhecimentos que estavam nos livros. Em muitos casos, os encontros de formação, as reuniões e palestras com a supervisão pedagógica não possibilitavam o esclarecimento de dúvidas, “aquela troca de experiências”. Como argumenta Maria do Carmo (2013), havia o livro, que era uma referência de onde buscar o conhecimento “certo” para ensinar!

As situações inusitadas e cotidianas que surgiam, exigiam respostas imediatas! Não havia tempo para consultar a colega professora, na escola que ficava há 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; como aluna; como professora; como 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 aquilo que era indicado como importante pelo professor. Além disso, 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 este método de avaliação não correspondia aquilo 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, estudante 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 ressalta que a aprendizagem aconteceu com as diferenças e nas diferenças. Tomaz (2014) recorda que havia um colega, “negro”, que não conseguia se alfabetizar. Ele lembra de que anualmente chegava na 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 este aluno, não havia progresso. Mesmo assim, ele resolveu ajudar, 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 e que era diferente da forma ensinada pela professora, havendo situações que, inclusive, ele questionou o seu método de ensino.

Se para os professores, a máxima da realização profissional era o 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”* (Maria do Carmo, 2013). Para os alunos foi a gratidão aos ensinamentos das professoras leigas, algumas, inclusive que trabalhavam na agricultura e escolheram dedicar-se a ensinar aquilo 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 orgulhar em conseguir *“fazer conta de cabeça”*, os conhecimentos que continuaram utilizando, que 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 a 1952, foi a Escola Isolada, um tipo de escola que possibilitou aos moradores do campo, filhos de colonos imigrantes e os filhos do lugar ter contato com a Cultura Escolar, autorizar-se criar e ressignificar a partir dos materiais, dos objetos, apropriarem-se 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 que as mesmas estabelecem na interseção dos

diferentes tempos possibilita que seja contata pelas memórias, uma história, daquilo que se viu, se ouviu, sentiu; dos sentidos que se deslocam no momento que refletimos e também produzimos narrativamente verdades!

Este 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 abra, 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 um a 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” (João, 2013).

Com esse excerto quero indicar o potencial para se iniciar recorrentemente uma nova discussão. A História da Educação é um processo contínuo, novos documentos, mesmo tempo e lugar, uma outra possibilidade de 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, RS, 2007.
- ALVES, Claudia. Educação, memória e identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar. **História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, RS, 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.
- _____. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**, São Paulo, SP, n. 14, p. 125-136, 1995. (Projeto História).
- _____; FERREIRA, Marietade Moraes (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- ARENDETT, Isabel. A Câmara Municipal de São Leopoldo e sua Atuação na Área da Educação. In: SILVA, Haike Roselane Kleber da; HARRES, Marluza Marques. **A história da Câmara na história**. São Leopoldo: Oikos, 2006, p. 136-148.
- _____. **Educação, religião e identidade étnica**: o Allgemeine Lehrerzeitung e a escola evangélica no Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Oikos, 2008.
- _____; 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**. v. 5, n. 2, abr. jun. 2013., p.319-332. Acesso em: 2 out. 2014. 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, Marília 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. 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, SP, n. 14, p. 15-36, maio/ago. 2007.

_____. A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia da escola moderna. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 49, p. 121-137, jul./set. 2013.

BASTOS, Maria 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.

_____. **A revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)**. O Novo e o Nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005b.

_____; 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.

_____; 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.

_____; 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, SP: Autores Associadas; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 363-384. (Coleção Memória da Educação).

BEIRITHI, Ângela. **O ensino da leitura em escolas isoladas de Florianópolis: entre o prescrito e o ensinado (1946-1956)**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

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, RJ: Vozes, 2005b. v. 3: século XX, p. 68-77.

_____. 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.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Àvila, 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, PT: Editora Porto, 1994.

BONAZZI-TOURTIER, Chantal. Arquivos: propostas metodológicas. O desenvolvimento da entrevista. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marietade Moraes (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 24-27.

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: lembranças 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/RS, 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.

_____. 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.

_____. Sobrevivências do passado e expectativas de futuro: a tradição escolar na cultura portuguesa. In: MENESES, Maria Cristina (Org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 473-520.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 8529, 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.

_____. **Lei nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 5 jan. 2014.

_____. **Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica nº 23/2007, 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, RS, 2007.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11. ed. Rio de Janeiro: Fename, MEC, 1979.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **Aescrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 7-37.

_____. **Hibridismo cultural**. 4. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013.

_____. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

_____. **Testemunho ocular: história e imagem**. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Revisão de Daniel Aarão Reis Filho. Bauru, SP: EUSC, 2004.

_____. **Uma história social do conhecimento II: da Enciclopédia à Wikipédia**. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. 2005. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. 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, SC, v. 14, n. 27, p. 201–233, jul./dez. 2013. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Win%20XP/Meus%20documentos/Downloads/3516-10810-3-PB.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2014.

_____; 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, RS. 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-antiores.html>>. Acesso em: 12 set. 2013.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no plural**. Tradução Enid Abreu Dobránsky. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes, Revisãotécnica de Arno Vogel. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011a.

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

_____; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 10. ed. Petrópolis, RJ: 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. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2002.

_____. **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.

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, RS, 1998.

_____. 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.

_____; LUCHESE, Terciane Ângela. Educação e instrução na Província do Rio Grande do Sul. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Estado e instrução nas províncias e na corte imperial**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 453-485.

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**. Profedições: Porto, PT, 2008. p. 139-151.

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.

_____. 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.

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. 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.

_____. **Breve história do ensino privado gaúcho**. São Leopoldo: Oikos, 2008.

_____. 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.

_____. Notas para uma História da Educação protestante no Brasil. **Estudos Leopoldenses**. Série Educação, Unisinos, vol.4, nº 6, janeiro/junho, 2000, p.133 - 150.

_____. Protestantismo de imigração no Brasil: sua implantação no contexto liberal-modernizador e as conseqüências desse projeto. In: DREHER, Martin Norberto. **Imigrações e história da Igreja no Brasil**. Aparecida: Editora Santuário, 1993. p. 109-131.

_____. 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.

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 antropologia cultural**. Barcelona: Península, 1994.

ELMIR, Cláudio Pereira. As armadilhas do jornal: algumas considerações metodológicas de seu uso para a pesquisa histórica. In: LEAL, Elizabete 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: ASPHE, v. 4, n. 8, p. 141-174, set. 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30143/0>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

ESCADEMIC. **Método Levallois**. [2014?]. Disponível em: <<http://www.esacademic.com/dic.nsf/eswiki/801136>>. Acesso em: 06 jan. 2014.

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

_____. Arquitetura como programa. Espaço- escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Las materialidades de la escuela (a modo de prefácio). In: GASPAR SILVA, Vera Lúcia; PETRY, Marília 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. Los profesores em la historia. In: MAGALHÃES, Justino; BENITO, Augustín Escolano. **Os professores na história**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. p. 15-27.

_____. **Tiempos y espacios para la escuela**. Ensayos históricos. Madrid, ES: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

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.

FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo**. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: EDUSP, 2009.

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.

_____; 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, 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.

_____; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Sobre o tempo na escola. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **O Tempo na escola**. Profedições: Porto, PT, 2008. p.7-16.

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.

_____. 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.

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

_____. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva, 2005a.

FLECK, Lúcio. **A saga do vale: história da imigração alemã no Vale do Rio dos Sinos**. Saporanga: [s.n.], 2001. 2 v.

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.l.], 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: USP, n. 10-11, p. 173-187, 2008/2009.

_____; 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-GO, 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, PB, 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, RJ: Vozes, 2005. v. 2: século XIX, p. 379-400.

_____; PESSANHA, Eurize Caldas. Currículos, práticas e cotidiano escolar: a importância dos arquivos escolares para a produção de conhecimento em história da educação. **História da educação, ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, v. 14, n. 31, p. 155-191, maio/ago 2010. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 3 jan. 2013.

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.

_____. A câmara de vereadores de São Leopoldo de 1846 a 1937. In: SILVA, Haiké Roselane Kleber da; HARRES, Marluza Marques. **A história da Câmara na história**. São Leopoldo: Oikos, 2006, p. 56-71.

_____. 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.

_____. **O Estado Novo no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2005.

GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Natália de Lacerda. Os limites das estatísticas educacionais por aqueles que as produziram. In: XAVIER, Libânia; TAMBARA, Elomar; PINHEIRO FERREIRA, Antônio Carlos (Org.). **História da educação no Brasil: Matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 193-217.

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.l.], 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, RS, 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, SP: 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** (UFU. Impresso), Uberlândia, MG, v. 12, n.2, p. 591-598, jul./dez. 2013.

_____; _____. **Romagem do tempo e recantos da memória**. Reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

_____; 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 Liv Sovik, trad. Adelaine La Guardia Resende et al. 1. ed. atual. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. **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: SP, n.1, p. 115-141, jan./jun. 2001.

HISTÓRIA e evolução das mochilas. Enviado por Fernando [S.l.], 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.

HISTÓRIA da Mochila. Civilizações pré-colombiana. Publicado por Sandro [S.l.]. 10 jun. 2013a. Disponível em: <<http://historiadamochila.wordpress.com/>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

HISTÓRIA da Mochila. Nos primórdios da história humana. Publicado por Sandro [S.l.]. 9 jun. 2013b. Disponível em: <<http://historiadamochila.wordpress.com/>>. 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 dahistória 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, SP, 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, RS, 2012.

KERBER, Alessandra; 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, SP, 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. A Escola Teuto-Brasileira Católica e a Nacionalização do Ensino. In: Nacionalização e imigração alemã. MÜLLER, Telmo (Org.). **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994. p. 27- 64.

_____. 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.

_____. 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, RJ: Vozes, 2005. v. 2: século XIX, p. 150-165.

_____. 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.

_____. Migrações e culturas em diálogo. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Educarado. **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010b. p. 49- 74.

_____. **O professor paroquial**. Magistério e imigração alemã. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS; Florianópolis/ Ed. da UFSC; Caxias do Sul: EDUCS,1991.

_____. 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.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

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; 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,SP, v. 12, n. 2, p. 45-75, maio/ago. 2012.

_____. 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, MG, v. 11, n. 2, p. 667-679, jul./dez. 2012.

_____. **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, RS, 2007.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O decreto de Leôncio 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, RJ: 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, RS.

_____; 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, RS, 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.

MENEZES, Maria Cristina. Descrever os documentos –construir o inventário – preservara cultura material escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 93-116, jan./abr. 2011.

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.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Do levantamento de fontes à construção da historiografia: uma tentativa de sistematização. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

MILLER JUNIOR, Tom Oliver. Onde estão as lascas? **Clio**. Série Arqueológica (UFPE), Recife, v. 24, p. 6-66, 2009.

MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação brasileira. **Pro-posições**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 103-116, jan./abr. 2005.

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.

MORAES, José Geraldo Vinci de; GAMBETA, Wilson. Michel de Certeau: pensador das diferenças. In: REGO, Teresa Cristina et al. (Org.). **Memória, história e escolarização**. Petropolis, RJ: Vozes, São Paulo, SP: Revista Educação; Editora Segmento, 2011. p.157-182. (Coleção Pedagogia Contemporânea).

- MOREIRA, Erika Vanessa; HESPANHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. O lugar e o rural: os bairros rurais no município de Presidente Prudente. **Formação Online**, Presidente Prudente, S.P., 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, SP, n. 52, p. 41-54, 2000.
- MOSER, Vinícius. **Futebol e identidade em Novo Hamburgo (RS): 1927-1931**. 147f. 2012. Dissertação (Mestrado em Processos e Manifestações Culturais) -- Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, 2012.
- MOTTA, Márcia Maria Menendes. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 21-54.
- MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. **As aparências enganam?** Fotografia e pesquisa. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.
- 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.
- _____. **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, SP, v. 12, n. 2, p. 77-106, maio/ago. 2012.
- NASCIMENTO, Milton; BRANDT, Fernando. **Encontros e despedidas**. [S.l.], 2004. Álbum -Maria-Maria/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, RS, 2008.
- NOVO HAMBURGO. **Lei municipal nº 1.788, de 17 de março de 2008**. Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo – RS. Novo Hamburgo, 2008.
- _____. 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.

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, (1993). 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, RS, 2009.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAULILO, André Luiz. Uma historiografia da modernidade educacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, p. 27-49, jan./jun. 2010.

PEREIRA, Nilton Mullet; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. Abordagem temática no ensino de história. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. (Org.). **Ensino de história**. Desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST; Exclamação: ANPHU/RS, 2010. p. 169-183.

PERES, Eliane. 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.

_____. 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, MG, 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.

_____. **O município de Novo Hamburgo – monografia**. 1. ed. São Leopoldo: Oficinas Gráficas Rotermund, 1944;1959.

_____. 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.

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, PT: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. p. 83-99.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1992.

QUADROS, Claudemir de. **Marcas do tempo: imagens e memórias das brizoletas**. Santa Maria: Unifra, 2005.

_____. **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, RS, 2006.

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.

_____. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

_____. 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).

REDE, Marcelo. História e cultura material. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 131-150.

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, USP, São Paulo, SP, 2011.

REVEL, Jacques. Cultura, culturas: uma perspectiva historiográfica. In: REVEL, Jacques (Org.). Tradução de Cláudia O'Connor dos Reis. Revisão Técnica de Francisco César Manhães Monteiro e José Gondra. **Proposições**. Ensaios de História e Historiografia. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, p. 97-137, 2009.

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%B5esSulRioGrandenses/tabid/3456/Default.aspx>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

_____. 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.

_____. 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 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.
- 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.
- ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marietade Moraes (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 93-103.
- 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, RS, 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 ALEMÃS 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 estadao** [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 Luis, MA: EDUFMA, 2009.

_____. **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, RS, 1999.

_____. **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.

SGUISSARDI, Valdemar. A escola da minha infância. In: FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt (Org.). **Tempos de escola: memórias**. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2011.p. 25-39. (Série, v. 1).

SILVA, Haike Roselane Kleber da; HARRES, Marluza Marques. **A história da Câmara na história**. São Leopoldo: Oikos, 2006.

SILVA, Marineide de Oliveira da. **Escola rural: trilhar caminhos e transpor barreiras na Educação (1927-1945)**. 2012. 109f. 2012. Dissertação(Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2012.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 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, SP, n. 14, p. 37-68, maio/ago. 2007.

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.

_____. 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, 2012c. p. 54- 69. Disponível em:

<<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Win%20XP/Meus%20documentos/Downloads/2537-7965-1-PB.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2013.

_____. **Trajetórias de professores de classes multisseriadas**: 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, RS, 2011a.

_____. Um personagem da memória Campo-bonense? O emblemático Pastor Klingelhoefter, 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.

_____. 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.

_____. Escola Comunitária e o Colégio Sinodal Tiradentes: 185 anos de história de educação em Campo Bom. **Jornal O Fato**, Sapiranga, p. 2 - 2, 15 mar. 2013b.

_____; 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. 1. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. p. 87-104.

_____; 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.

_____; 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, RS, 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, 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, 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, SP: Mercado das Letras, 2009.

_____. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, 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.

_____. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinicius da (Org.). **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000. p. 3-28. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 73).

_____; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). Apresentação. **A cultura escolar em destaque**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: 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; 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, RJ: Vozes, 2005. v. 3: século XX, p. 416-430.

_____. 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).

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, e feminilização: magistério sul-riograndense 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.

_____. 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.

_____; 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. SBHE, 6., 2011, Vitória, ES. **Anais eletrônicos...** Vitória, ES, 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.

_____; DALLABRIDA, Norberto. **A escola da república**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

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

THOMSON, Alistair. Reconstituindo 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, RS, 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. SBHE, 4., 2006, Goiânia, GO. **Anais eletrônicos...** Goiânia, GO, nov. 2006. p.1-10. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/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. Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. SBHE, 1., 2000, Rio de Janeiro, RJ. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, RJ, nov. 2000. p. 1-9. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/040_cynthia.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. 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.

_____; RODRIGUES, Maysa Gomes. Etnicidade e história da educação. In: MORAIS, Christianni Cardoso; PORTES, Écio Antônio; ARRUDA, Maria Aparecida (Org.). **História da educação**. Ensino e pesquisa. Belo Horizonte, MG: 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. 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, SP: Autores Associados, 2005a. p. 3-30.

_____. 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. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica: Por uma ampliação da noção de documento escolar. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Org.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

_____. 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.

_____; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As lentes da história**. Estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: 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, PR. **Anais eletrônicos...** Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, nov. 2011. p. 1631-1645. 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. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: _____; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139.

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

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.

_____. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Continuidades y cambios. Madrid, ES: Ediciones Morata, 2002. (Colección Pedagogía Razones y propuestas educativas, 10).

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.

WEIDUSCHADT, Patricia. **A revista "O Pequeno Luterano" e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas- RS (1931-1966)**. 2012. 273f. Tese (Doutorado em Educação)-- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2012.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **O nacional e o local: ingerência e permeabilidade na educação brasileira**. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2005a.

_____. 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, RJ: Vozes, 2005b. v. 3: século XIX, p. 40- 52.

_____. 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.

_____. 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 iberoaéfrica**. 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 Sistemica**, Rio Grande, v. 8, p. 281-294, jul./dez. 2008. Disponível em:

<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Win%20XP/Meus%20documentos/Downloads/1329-3147-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

FONTES CONSULTADAS

1-Documentos pesquisados no APMNH - Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo

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. 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. 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. 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:

MARCUCCI, Remo. No meu tempo Sim. **O 5 de Abril**, Novo Hamburgo, ano 21, n. 28, p. 1, 10 out. 1947.

O 5 DE ABRIL. 2ª Delegacia Regional de Ensino. Ano 16, n. 5, Novo Hamburgo, 30 abr. 1942b. 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. 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 prédios escolares. Ano 14, n. 14, Novo Hamburgo, 5 jul. 1940b. 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. 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. Novo Hamburgo. Alguns dados da atual administração. Ano 16, n. 1. Novo Hamburgo, 5 abr. 1942a.p.1.

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.

O 5 DE ABRIL. Prefeitura Municipal. Portaria n. 24. Ano 16, n. 46. Novo Hamburgo, 12 fev. 1943c. p. 2.

PETRY, Leopoldo. Pela Instrução. **O 5 de Abril**, Novo Hamburgo, n. 1, p. 1, 1º maio 1931.

2- Documentos pesquisados no ASPGPMNH - Arquivo da Secretaria de Planejamento e Gestão da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, Diretoria de Expediente

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 AMHVSL – Arquivo do Museu Histórico Visconde de São Leopoldo

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 AHRS – Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul

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. 5ª. 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]** remetida ao Excelentíssimo 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. Fornecedor 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. Inspeção Geral da Instrução Pública. Ofício remetido pelo Secretário Interior José Alves Massena. 2ª. via relação dos livros e utensílios escolares que Selbach & Cia. entregam à 3ª. Aula da 3ª. entrância no município 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. 2ª. via ofício encaminhado à Selbach e Cia. Manda Entregar material escolar à 3ª. Aula no município de Porto Alegre, regida pela professora Maria Innocência 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 ASMDUNH – Arquivo da Secretaria de Desenvolvimento Urbano de Novo Hamburgo

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 ACMVNH - Arquivo da Câmara Municipal de Vereadores de Novo Hamburgo

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 AISME - Arquivo Institucional da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo

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 AIET - Arquivo Institucional da Escola Tiradentes

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL TIRADENTES. **Livro de Registro de Frequência 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 AIEBG - Arquivo Institucional da Escola Bento Gonçalves

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL. **[Livro] ponto de professores e funcionários**. 1952. Abertura do caderno Maria do Carmo Mohelecke, 1952.

10- Documentos pesquisados no ACESPLG - Acervo da Comunidade Evangélica São Paulo de Lomba Grande

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 AIHGRS - Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul

ALMANACK Escolar do Rio Grande do Sul. Diretoria Geral da Instrução Pública. Edição Oficial. Livraria Selbach de J. R. da Fonseca & Cia. Porto Alegre, 1935.

12- Documentos pesquisados no APRS- Arquivo Público do Rio Grande do Sul

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 AIEMB- Arquivo Institucional do Instituto Estadual Madre Benícia

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 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES E ALUNOS

PROPOSTAS DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM EX PROFESSORES E ALUNOS DE ESCOLAS ISOLADAS RURAIS DE Lomba Grande – Novo Hamburgo/RS (1940-1952)

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____

LOCAL: _____

PROFISSÃO: _____ ESCOLARIDADE _____

DATA DA ENTREVISTA: _____

LOCAL: _____

ESTUDOU NA ESCOLA: _____ ANO: _____

ORIGEM ÉTNICA: _____ RELIGIÃO: _____

- 1) Conte um pouco sobre sua infância...
- 2) Como foi aprender o português?
- 3) Quando você entrou na escola? Como era esta escola? Você tinha muitos colegas?
Quando ia para aula? Você costumava faltar aula?
- 4) Que matérias existiam? Quantos professores você tinha? Alguém ajudava você?
- 5) Você lembra-se das provas e exames? E ganhava o boletim?
- 6) Quais eram as brincadeiras daquele tempo?
- 7) Como era feito o registro do que aprendiam? Conheceu algum destes objetos:
ardósias, canetas, penas de ardósias...
- 8) Você conseguiria descrever um dia de aula? Como os alunos sentavam, onde
escreviam, etc.?
- 9) Gostaria de contar alguma história?
- 10) Você teria fotografias e/ou algum material que utilizou nestas aulas?

Obs.: As entrevistas com professores incluía a seguinte questão:

- 11) Conte um pouco sobre a sua formação.

APÊNDICE B - QUADRO – ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS

Quadro - Entrevistas - Professores e alunos de Escolas Isoladas (1940 a 1952).

CATEGORIA	SUJEITOS									
	Maria do Carmo	Lorena	Lucia	João	Tomaz	Lucilda	Sérgio	Clari	José	Helenita
Práticas cotidianas	Ali onde era aquele armazém. Aquela sala grande, na casa. Depois foi criada uma escola estadual isolada rural. Aí, veio uma professora que não gostava dos alemães. O meu pai e a minha mãe falavam tudo em alemão. E não podiam falar mais nada em alemão, porque ela morava na casa lá junto. A senhora lembra o nome da professora. Aracy Paradedá Schmitt [ela é rápida] -----iiii-----	Ela tomava a lição e ela dava aula sozinha para 4 classes, 1ª. 2ª. 3ª. e 4ª. classe. Então, ela ia passando pra uns, ela ia passando pra outros. E ia indo classe por classe e os alunos iam fazendo ----iiii tinha provas no final do ano. Ela fazia. Ou acho que as provas vinham prontas. Eu sei que o prefeito e examinava. O dia de exame ele examinava e já via quem passou. Mas eu sei que o prefeito vinha e ele já vinha e já dizia quem passou e quem não passou. ----iiiiii	Olha, não foi fácil, né. Tudo muito simples. Eu ia na aula, eu e a minha irmã, de pés descalços. Ninguém usava calçado. E os alunos lá onde eu frequentava aula também não tinham, não tinham calçado. ----iiii Estava todas as crianças lá. Ai ela chegava e dizia: - vai começar a aula. Aí a criançada toda entrava. E entrava na sala de aula. Então, a professora era muito religiosa. A primeira coisa que fazias 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 incomoda].	E todos os dias a gente caminhava aquele trecho, pra chegar na escola. A gente ia dos fundos do Taimbé, até a escola da professora Mariquinha. Eu não quero estar enganado em nomear para o senhor, estou lembrando bem, mas eu acho que o nome da minha primeira professora era Mariquinha Moelecke. E ali naquela escola a gente estudou. Aliás eu estudei todo o tempo ali. Eu estou falando da outra escolinha, mas eu estudei todo o tempo ali, uma escola de madeira que o governo construiu, o governo é quem estudou.	Estudei só até a quarta. Porque a D. Hilda dava só até a 4ª. Eu lembro que no último ano tinha 78 alunos e eu até tinha que ajudar a professora Hilda. Eu pegava na mãozinha dos alunos pra eles aprender a escrever. ----iiii Eu a lembro que quando eu era pequeno, meu pai era plantador de acácia uma época. E depois ele passou para plantaçao de mandioca, onde tinha uma atafona na volta aqui em cima. Desde pequeno, meu trabalho de criança era levantar, cuidar de galinha, solta tratar; cuidar dos porcos, soltar, tratar, prender.	Olha! Eu, às vezes, digo para os meus netos. A infância da gente era mais bonita do que a de hoje. A gente brincava e criava os próprios brinquedos. E hoje em dia, as crianças, mais presas dentro de casa, só na frente da televisão, e esse tipo de coisa. A gente passeava muito. E o que hoje em dia não tem mais. Esse convívio de visita um pro outro. [...] A gente visitava os primos. Era todo o domingo. Um ia na casa do outro. Todo domingo. A gente brincava o dia todo. Era muito bonito. ----iiii	Aqui existia um professor muito antigo. Tinha o, parece que era o Manequim Inácio. Aplicava aula na casa dele, não tinha colégio. Aí meus pais vieram pra cá e construíram aquele chalé e botaram armazém. E a minha mãe, em 1/9/1933 ela começou a dar aula aqui. Ela foi na prefeitura, pertencia a São Leopoldo. Ela começou como professora municipal pelo município de São Leopoldo. ----iiii Eu brincava, naquele tempo não tinha quase o brinquedo na hora do recreio. Brincava de esconder.	Na roça. 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 - o pai era forneiro – E lá, já gritava: - vamos ajudar o vó a lavar mandioca. Porque era lavada a mão. O vó fazia aquelas pilhas assim (mostra com as mãos). E tinha que lavar, lavar, lavar a metade e aquela outra metade que ficava atrás tinha que rapa bem atrás e limpinho (ênfase). ----iiii	Olha, eu desde pequeno fui trabalhando. Ia no colégio, chegava em casa e ia trabalhando, tratava das vacas, dos terneiros, buscava pasto, dos bichos. O brinquedo que a gente tinha era carrinho de lomba, pra correr nas lombas. Na hora de forga era isso que brincava. ----iiii Quem tinha merenda em casa levava. E quem não tinha ficava sem nada, só olhando. [...] tinha uma canequinha e uma talha de barro no canto da sala e quem tinha sede, levantava e ia lá tomar! ----iiii	Tinha brincadeiras na aula, mas eu não me lembro de todas, corria, pulava, brincava. No recreio também a gente corria, pulava e... se divertia. Tinham muitos colegas... a gente se divertia! [...] -----iiii Tinha, tinha prova. Eu sei que nos meus últimos anos, aí ficou só eu e umas duas ou três colegas e outra minha amiga. E aí ficou eu e uma outra amiga sozinha no dia do exame. Aí a diretora aquela que vinha de Novo Hamburgo, ficou assim ó [mostra como se fosse aquele dia da prova]

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Obs.: O arquivo original é de 23 páginas e em estilo paisagem – fonte 8 times.

APÊNDICE C - AULAS PÚBLICAS DE LOMBA GRANDE, SÉCULO XIX.

Quadro Aulas Públicas século XIX.

Ano	Professor/cadeira 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).
	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).
1881	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 2ª. 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 gozar 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 D - 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 Droescher
	12 Frederico Winter
	13 João Kötz
	14 Marthinho Scherrer
	15 Luiz Könrath
	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 Möhelecke

Ano	Nome do Aluno
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
	9 Francisco Bender
	10 Pedro Cassel
	11 Nicolau Adalberto Bräscher
	12 Balduino Stumpf

Ano	Nome do Aluno
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

Ano	Nome do Aluno
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

Ano	Nome do Aluno
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 E - AULAS SUBVENCIONADAS, SÉCULO XX.

Quadro - professores subvencionados

Ano	Subvenção/Tipo (Quantidade)	Município	Localidade(s)	Professor(res)	Fonte
1904 ¹ 1909	Estadual ²	São Leopoldo São Leopoldo	6 sendo 3 para o 2º Distrito e 3 para o 6º Distrito ³	Osorio Antonio de Mello; Ernesto Augusto Kloss; Maria Luiza Daudt.	GAEZLER NETTO, 1904, 1905,1906,1907 e 1908.
1912	Municipal ⁴ subvencionada pelo Estado (10 subvenções)		Passo dos Corvos e Lomba Grande.	Não consta.	GAEZLER NETTO, 1913, p. 7-8.
1913 e 1914	Municipal subvencionada pelo Estado (15)		Lomba Grande	Maria D. Schiehlou Diehl Ernesto Augusto Kloss.	GAEZLER NETTO, 1914, anexo.
1915	Estadual (13)		Passo dos Corvos; Santa Maria do Butiá (VAGA)	Maria D. Diehl ou Schiehl	GAEZLER NETTO, 1915, p. 31-32.
1916	Estadual (15)		Não consta	Não consta	GAEZLER NETTO, 1916, p.18-19.
1919 ⁵	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.
	Federal (10)		Não especifica	Não especifica ⁶	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	AZAMBUJA FORTUNA, 1919, anexo
1920	Subvencionada Federal			São João do Deserto	José Affonso Höher

¹ 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.

² 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 subvencional, caso assim o entenda.” Nesse sentido, é a administração municipal é que subvencionou as escolas naquele ano de 1908. (GAEZLER NETTO, 1909, p. 15).

³ Optei em destacar apenas os nomes de professores que atuaram no bairro Lomba Grande.

⁴ O auxilio é fixado em 600\$000 anuais para cada professor. (GAEZLER NETTO, 1913, p. 7). Nesse ano as subvenções aumentam para 15.

⁵ 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: Emilio Schmlöffel.

⁶ 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.

1921 ⁷	Subvencionada Federal		São João do Deserto	José Affonso Höher ⁸	APRS
1922 ⁹	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 ¹⁰ e José Affonso Höher ¹¹ ; Lucilia Weber Sperb	APRS
1925	Subvencionada Estadual		São João do Deserto	Doracy de Azevedo Benitz	APRS
	Subvencionada Federal		Quilombo	Lucilia Weber Sperb ¹²	
1926 ¹³	Subvencionadas estaduais e municipais (22)		Taimbé	Olga Maria Barth	AMHVSL
	Subvencionadas federais (13)		Quilombo Sem localidade ¹⁴	Lucilla Weber Sperb ¹⁵ ; 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 ¹⁶	Subvencionadas federais		Quilombo; São João do Deserto; Santa Maria do Butiá; Taimbé; Fazenda dos Prazeres.	Edith Prescht; Maria Maria Aracy Paradedda Schmitt; Iracema Julieta Vieira; Maria Elvira Moelecke e Maria José de Andrade.	AMHVSL APRS

⁷ 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).

⁸ Conforme consta no livro de folhas de pagamento de subvenções federais, nomeada pela Portaria Estadual n. 1672, de 4 de abril de 1921. (APRS).

⁹ 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).

¹⁰ Contratada pela portaria de 31 de julho de 1924. Recebia aluguel de 132\$000 réis mensais. A aula funcionava em sua residência. (APRS).

¹¹ 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.

¹² Conforme consta no livro de folhas de pagamento de subvenções federais, nomeada pela Portaria Estadual de 6 de março de 1919. (APRS).

¹³ 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 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.

¹⁴ Conforme livro de folha de pagamento de professores subvencionados, 1926, localizado no APRS.

¹⁵ 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.

¹⁶ 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. Gerardt, ambas na região central de Lomba Grande.

			Lomba Grande ¹⁷ .	José Affonso Höher ¹⁸	
1928 ¹⁹	Subvencionadas estaduais e municipais		São João do Deserto; Santa Maria do Butiá; Taimbé e Fazenda dos Prazeres	Maria Aracy Paradedada Schmitt; Iracema Julieta Vieira; Maria Elvira Moelecke, Maria José de Andrade ²⁰ .	APRS
	Subvencionada Federal		Quilombo	Edith Prescht	
	Subvenções de escolas particulares		Lomba Grande	Aula Evangélica Aula Católica	
1929 ²¹	Subvenções de escolas particulares		Lomba Grande	Paul Pitsch ²² – Aula Católica; Jacob Sauer – Aula Evangélica.	APRS
	Subvencionada Federal			José Affonso Höher	
1930 ²³	Subvencionada Federal		Quilombo; São João do Deserto.	Edith Precht; Maria Aracy Paradedada 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 ²⁴	Subvencionadas		São João do	Lydia Haubert;	

¹⁷ Conforme consta no livro de folhas de pagamento de subvenções federais, nomeada pela Portaria Estadual n. 1672, de 4 de abril de 1921 (APRS).

¹⁸ Nomeado pela portaria n. 1672, de 4 de abril de 1921 (APRS).

¹⁹ 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. Gerardt, ambas na região central de Lomba Grane. 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.

²⁰ Observa-se que as subvenções ora eram estaduais, ora federais, ora municipais, mas as professoras eram contratadas anualmente até que fossem efetivas.

²¹ Contrato pelo governo do Estado das professoras: Maria Aracy Paradedada Schmitt, com aula na localidade de São João do Deserto; Amazildes Paradedada 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. Gerardt, 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.

²² De acordo com o Tomaz Thiesen (2014), seu pai foi aluno do professor Pitsch, que era natural da Tecslováquia e veio, especialmente para atuar na escola da comunidade católica, a pedido da “Congregação das Senhoras Católicas”.

²³ Foram contratadas pelo Estado as professoras Amazildes Paradedada 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. Gerardt. 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.

²⁴ 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. Gerardt. Como se observa o nome da mesma

	estaduais e municipais		Deserto; Taimbé.	Maria Elvira Moelecke.	
	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 Paradedada 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.	
1932 ²⁵ a 1934	Subvencionada Estadual		Santa Maria do Butiá; Lomba Grande	Maria Rosalina Stumpf; Julieta Henriq. Gerhardt.	AMHVSL SÃO LEOPOLDO, 1933, p. 22-31. SÃO LEOPOLDO, 1934, p. 20 a 26. SÃO LEOPOLDO, 1935, p. 20-29.
1932 a 1934	Subvencionada Federal		Lomba Grande	José Affonso Höher	
1932 a 1934	Subvencionadas estaduais e municipais		Quilombo; São João do Deserto; Taimbé.	Anatalia O. Sprenger; Lidya Haubert; Maria Elvira Moelecke	
1932	Subvencionada Estadual ²⁶		Quilombo	Carolina E. Nikolay	
1932 A 1934 ²⁷	Subvencionadas Municipais		Morro dos Bois Lomba Grande	Maria Hilda Scherer ²⁸ Pedro Alfredo Kunrath ²⁹ José Affonso Höher ³⁰	

professora para a localidade do Taimbé. É provável que a mesma estive 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 Höher (2010), ocasião em que rememorou o fato de seu pai, professor José Affonso Höher, ser professor federal, municipal e estadual.

²⁵ 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).

²⁶ Professoras contratadas pelo Estado: Maria Aracy Paradedada Schmitt, S. João do Deserto e Amazildes Paradedada Schmitt, Santa. Maria do Butiá. Em 1933 e 1934: Carolina E. Nikolay, Quilombo.

²⁷ 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 frequência 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).

²⁸ 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 Francisca 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.

²⁹ 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).

1935 ³¹	Subvencionada Federal		Lomba Grande	José Affonso Höher	APRS
1936 ³²	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 Paradedada Schmitt; Carolina Emilia Nicolay e Altair Formel.	APRS AMHVSL
	Subvencionada estadual e federal		São João do Deserto	Maria Aracy Paradedada Schmitt	APRS
1937 ³³ 1938 ³⁴	Subvenções escolares		Não especifica	Não especifica	Não especifica
1927 ³⁵ a 1938	Subvencionada Estadual (1)	Novo Hamburgo	Hamburgo Velho	Ludwina Vier ³⁶	Registro ofícios enviados. APMNH. Livro ponto

³⁰ 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 Anátalia Sprenger.

³¹ 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.

³² 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).

³³ 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).

³⁴ 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.

³⁵ 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).

³⁶ 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 municipio 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 municipio. O mesmo aquelle funcionario declarou ao cidadão Marcolino dos Santos Pacheco, actual delegado de policia d’aqui, quando incumbido Conselho escolar do então 2º districto do citado municipio. O relatório municipal apresentado em 1926 traz um quadro relativo ás aulas subvencionadas, não especificando, porém, quaes as municipaes 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 municipio 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 cincoenta alumnos de ambos os sexos” (NOVO HAMBURGO, 1927, fols. 83-84).

					Funcionários 1954, APMNH.
1938	Subvenções de escolas particulares		Não consta. 7 escolas particulares e 1 colégio.	Não consta	Relatório. CAVALCANTI, 1938.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

APÊNDICE F - RELAÇÃO DE NOMES DE PROFESSORES DE NOVO HAMBURGO E FOTOGRAFIA

Relação de professores de Novo Hamburgo em 1918 a 1929

- 1- Ludwina Vier
- 2- Olga Maria Barth

Relação de professores de Novo Hamburgo em 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 Theresia 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 Theresia 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 Theresia 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 Judity 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 Theresia 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 Judity 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 Judity 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 Benini – 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. Moehlecke
- 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
- 24- Romano Braucher
- 25- Ercília Lorita Pereira
- 26- Iria Steigleder “de Araújo”
- 27- Helba de Castro Taufer
- 28- Ely Souza = (Ely Benini – 31/07/51)
- 29- Zulmira Blamkenhein
- 30- Alzira Schmitt
- 31- Iracema Brandi Grin
- 32- Aracy Spitzer
- 33- Filomena Cardoso Pôrto (1949 = Filomena Gerhardt)
- 34- Edy Fleck Ebert
- 35- Iracema S. Moehlecke
- 36- Catarina Macedo “Hermes”
- 37- Elvira Hilária Schlüker
- 38- Anelina Kray Coute
- 39- Julieta Cicília da Silva
- 40- Doracy Guilhermina Becker - Doracy Becker da Cunha (1955)
- 41- Diva Nair Mercker
- 42- Elcy Strack “Petry”
- 43- Lecy Celita Feldmann
- 44- Helena Galoschi Morais
- 45- Vilma Roch Szyszko
- 46- Virgínia Beck de Camargo
- 47- Jacir de Oliveira

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
- 13- Nelsy Dalila M. Adam
- 14- Lenira Brandi Grin
- 15- Flávia Schuler (Orientadora do Ensino)
- 16- Maria Gersy Höher
- 17- Amandina Marina Vargas
- 18- Ivonne Schury
- 19- Glacy Bonarrigo Jaeger
- 20- Catarina Fontoura
- 21- Landila ou Laudila Juditha Sander
- 22- Ercília Lorita Pereira
- 23- Iria Steigleder “de Araújo”
- 24- Helba de Castro Taufer
- 25- Ely Souza = (Ely Benini – 31/07/51)
- 26- Zulmira Blamkenhein
- 27- Alzira Schmitt
- 28- Iracema Brandi Grin
- 29- Filomena Cardoso Pôrto (1949 = Filomena Gerhardt)
- 30- Edy Fleck Ebert
- 31- Iracema S. Moehlecke
- 32- Catarina Macedo “Hermes”
- 33- Elvira Hilária Schlücker
- 34- Julieta Cícilia da Silva
- 35- Doracy Guilhermina Becker - Doracy Becker da Cunha (1955)
- 36- Diva Nair Mercker
- 37- Eley Strack “Petry”
- 38- Lecy Celita Feldmann
- 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 Theresia 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 Schlücker
- 33- Julieta Cícilia da Silva
- 34- Doracy Guilhermina Becker - Doracy Becker da Cunha (1955)
- 35- Diva Nair Mercker
- 36- Eley 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 Theresia 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 Cícilia 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 Theresia 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 Steigleder “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 Cícilia 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 Theresia 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 Cícilia 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 Theresia 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 Cícilia 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 Theresia 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 Cícilia 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 | 21- Alzira Schmitt |
| 2- Hilda Maria Scherer (Maria Hilda Scherer) | 22- Iracema Brandi Grin |
| 3- Maria Elvira Moelecke | 23- Filomena Cardoso Pôrto (1949 = Filomena Gerhardt) |
| 4- Maria Edith Silva Faller | 24- Edy Fleck Ebert |
| 5- Pedro Alfredo Kunrath | 25- Catarina Macedo “Hermes” |
| 6- Felicitas Theresia Lauck | 26- Elvira Hilária Schlüker |
| 7- Hilda Ribeiro Klein | 27- Julieta Cícilia da Silva |
| 8- Nair Anna Loeblein | 28- Doracy Guilhermina Becker - Doracy Becker da Cunha (1955) |
| 9- Olga Maria Barth | 29- Diva Nair Mercker |
| 10- Maria Elvira Lehmann | 30- Eley Strack “Petry” |
| 11- Nelsy Dalila M. Adam | 31- Lecy Celita Feldmann |
| 12- Lenira Brandi Grin | 32- Helena Galoschi Morais |
| 13- Maria Gersy Höher | 33- Vilma Roch Szyszko |
| 14- Ivonne Schury | 34- Jacir de Oliveira |
| 15- Glacy Bonarrigo Jaeger | 35- Ivana da Silva |
| 16- Ercília Lorita Pereira | 36- Elisabetha Maria Alberto |
| 17- Iria Steigleder “de Araújo” | 37- Paulina Lorena Bocassius |
| 18- Helba de Castro Taufer | 38- Danilla Saueressig - “em 1955 assina Danilla Pires” |
| 19- Ely Souza = (Ely Benini – 31/07/51) | 39- Ether Borgatto |
| 20- Zulmira Blamkenhein | 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





Ruth Altmayer

Ercy Ritzel

Ludwina Vier

Maria Juracy Araujo

Suely Luiza de Araujo

Ainda de Oliveira

Luiza Teixeira Lauffer

Rachel Theresa Wickert



Maria Gersy Höher "Thiesen"

Nelsy Dalila M. Adam

Lenira Brandi Grin

Eunice Gassen

Juracy Hofmann

Elza Pereira de Magalhães

Flávia Schuler

Sônia Norma Müller





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 Morais

Diva Nair Mercker



Elyc Strack "Petry"

**Doracy Guilhermina Becker
Doracy Becker da Cunha**

Julieta Cíclia 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 G - PROCEDÊNCIA DOS ALUNOS EMEF TIRADENTES

Tabela - procedência dos alunos 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 H - AULAS PÚBLICAS EM NOVO HAMBURGO, SÉCULO XIX

Quadro - Aulas públicas em Novo Hamburgo, século XIX.

Aula Pública primaria	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 12ª. aula pública de 1ª. 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).

APÊNDICE I - SÍNTESE DAS LASCAS DE CULTURAS ESCOLARES.

Quadro de Síntese das Lascas de Culturas Escolares

LASCAS	EMEF TIRADENTES	EMEF BENTO GONÇALVES
Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Subvenções escolares; • “Sombra” ao Grupo Escolar; • Organização do Espaço: forma de dispor alunos; • Referência família Scherer; • Espaço domiciliar; • Supervisão/fiscalização; • Nacionalização/símbolos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Subvenções escolares; • “Sombra” ao Grupo Escolar; • Organização do Espaço: forma de dispor alunos; • Escola em diferentes espaços; • Espaço domiciliar; Igreja; Salão; • Supervisão/fiscalização; • Nacionalização/símbolos;
Práticas Cotidianas	<ul style="list-style-type: none"> • Uso língua alemã; • Adversidades físicas para chegar escola; • Predominância: germânico e negro; • Docência de Maria Hilda; • Docência leiga; • Aprimoramento profissional; • Influência da Escola Nova; • Construção de um conhecimento profissional; • Elaboração de um modo de ser aluno; • Estratégias de Tomaz; • Exames finais; • Concurso Público/ingresso; • Valor social da escola; • Valores religiosos Cristão; • Organização do Tempo: construção de uma rotina escolar; • Recreio/hora da merenda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco uso da língua alemã; • Adversidades físicas para chegar escola; • Predominância: indígena, lusa e negra; • Rotatividade docente; • Docência leiga/Curso Normal; • Aprimoramento profissional; • Influência da Escola Nova; • Construção de um conhecimento profissional; • Elaboração de um modo de ser aluno; • Estratégias de João; • Exames finais; • Concursos/Contratos/Indicação; • Valor social da escola; • Valores religiosos Cristãos; • Organização do Tempo: construção de uma rotina escolar; • Recreio/hora da merenda.
Artefatos materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do Espaço: forma de dispor objetos; • Improviso de espaço para atender alunos/bancos; • Quadro, giz, classes; • Ditados, temas, ler/escrever; • Uso livro didático; • Aquisição familiar de materiais; • Uniformes escolares; • Ceste/cartapácio; • Bandeiras/mapas – nacionalismo; • Copiar/decorar lições; 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do Espaço: forma de dispor objetos; • Improviso de espaço para atender alunos/falta de bancos; • Quadro, giz, classes; • Ditados, temas, ler/escrever; • Uso do livro didático; • Pouca aquisição material familiar; • Ausência de uniformes escolares; • Cartapácio; • Bandeiras/mapas – nacionalismo; • Copiar/decorar lições.

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

ANEXO A - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pelo presente documentos, eu, JOSE ERIC DOS REIS
 brasileiro(a), casado (situação matrimonial) agricultor (profissão), CPF nº
150963430-49 Carteira de Identidade nº 3023508197, emitida pelo SSP
 domiciliado(a) e residente em Novo Hamburgo, na
 rua Talme, nº 5695, bairro Talme,
 declaro ceder a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e
 documental, concedida ao doutorando José Edimar de Souza, orientando da professora Doutora
 Luciane Sgarbi Santos Graziotin, para a pesquisa "Recompondo espaço e tempo das memórias
 das Escolas Isoladas Rurais em Novo Hamburgo/RS 1952-1976" (título provisório da pesquisa).
 Objetivo da pesquisa consiste em reconstruir práticas e cultura escolar de escolas isoladas no
 meio rural considerando que este modo de organização institucional está desaparecendo da
 realidade educacional em Novo Hamburgo/RS.

Estou ciente que os dados coletados (depoimento, fotografias, objetos da cultura material
 escolar, etc.) serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética.
 Os dados coletados somente serão utilizados para pesquisa e os resultados serão veiculados
 através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e
 congressos.

O acadêmico José Edimar de Souza fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar
 e publica para fins culturais, o mencionado depoimento no todo ou em parte, editado ou não,
 bem como permitir a terceiros o acesso para fins idênticos, com a única ressalva de sua
 integridade e indicação de fonte e autoria.

O entrevistado(a) poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus
 resultados por meio do e-mail: profedimar@gmail.com ou telefone: 51 95440224, bem como
 poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Obs.: _____

Novo Hamburgo, 6, de 2 de 2014

Autorizo a utilização de meu nome

Em caso de anonimato, eu serei identificado(a) com o nome de _____

Autorizo a utilização de minha(s) imagem(s)

Jose Eric dos Reis
 Nome do entrevistado(a) e assinatura

 Nome do responsável pelo participante e assinatura

Jose Edimar de Souza
 José Edimar de Souza

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pelo presente documentos, eu, Lucia Plentz
 brasileiro(a), Solteira (situação matrimonial) professora (profissão), CPF n°
 _____ Carteira de Identidade n° 3022055903, emitida pelo SSP,
 domiciliado(a) e residente em Tainbe - Novo Hamburgo na
 rua Estrada do Tainbe', n° _____, bairro Tainbe' - Lomba Grande

declaro ceder a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental, concedida ao doutorando José Edimar de Souza, orientando da professora Doutora Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, para a pesquisa "Recompondo espaço e tempo das memórias das Escolas Isoladas Rurais em Novo Hamburgo/RS 1952-1976" (título provisório da pesquisa). Objetivo da pesquisa consiste em reconstruir práticas e cultura escolar de escolas isoladas no meio rural considerando que este modo de organização institucional está desaparecendo da realidade educacional em Novo Hamburgo/RS.

Estou ciente que os dados coletados (depoimento, fotografias, objetos da cultura material escolar, etc.) serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética. Os dados coletados somente serão utilizados para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

O acadêmico José Edimar de Souza fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publica para fins culturais, o mencionado depoimento no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso para fins idênticos, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria.

O entrevistado(a) poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do e-mail: profedimar@gmail.com ou telefone: 51 95440224, bem como poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Obs.: _____

Novo Hamburgo, 05, de fevereiro de 2014.

Autorizo a utilização de meu nome

Em caso de anonimato, eu serei identificado(a) com o nome de _____

Autorizo a utilização de minha(s) imagem(s)

Lucia Plentz
 Nome do entrevistado(a) e assinatura

Nome do responsável pelo participante e assinatura

José Edimar de Souza
 José Edimar de Souza

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E DE IMAGEM

Pelo presente documentos,
 eu, Clari Winck brasileiro(a),
brasileira ^{viva} (situação matrimonial), agricultora (profissão), CPF n°
70279802072 Carteira de Identidade n° 1025345859, emitida pelo SSP,
 domiciliado(a) e residente em casa, na
 rua Carlos Arthur Sebever, n° 3805,
 bairro Lomba Grande, declaro ceder a plena propriedade e os direitos autorais do
 depoimento de caráter histórico e documental, concedida ao acadêmico José Edimar de Souza,
 para a pesquisa Reconpondo espaço e tempo das memórias das Escolas Isoladas Rurais em
 Novo Hamburgo/RS 1952-1976 (título provisório da pesquisa).

Estou ciente que os dados coletados serão utilizados com finalidade de pesquisa,
 respeitando todos os preceitos da ética. Os dados coletados somente serão utilizados para
 pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas
 e/ou em encontros científicos e congressos.

O acadêmico José Edimar de Souza fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar
 e publica para fins culturais, o mencionado depoimento no todo ou em parte, editado ou não,
 bem como permitir a terceiros o acesso para fins idênticos, com a única ressalva de sua
 integridade e indicação de fonte e autoria.

Obs.: _____

Novo Hamburgo, 12 de Setembro de 2013.

Autorizo a utilização de meu nome

Em caso de anonimato, eu serei identificado(a) com o nome de Não gostaria de um fictício.

Autorizo a utilização de minha(s) imagem(ns)

Clari Winck

Nome do entrevistado(a)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pelo presente documentos, eu, Helemita dos Reis
 brasileiro(a), Casado (situação matrimonial) agricultora (profissão), CPF nº
539020.25034 Carteira de Identidade nº 4054480167, emitida pelo SSP
 domiciliado(a) e residente em CASA, Novo Hamburgo na
 rua Taimhe, nº 5655, bairro Taimhe,

declaro ceder a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental, concedida ao doutorando José Edimar de Souza, orientando da professora Doutora Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, para a pesquisa "Recompondo espaço e tempo das memórias das Escolas Isoladas Rurais em Novo Hamburgo/RS 1952-1976" (título provisório da pesquisa). Objetivo da pesquisa consiste em reconstruir práticas e cultura escolar de escolas isoladas no meio rural considerando que este modo de organização institucional está desaparecendo da realidade educacional em Novo Hamburgo/RS.

Estou ciente que os dados coletados (depoimento, fotografias, objetos da cultura material escolar, etc.) serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética. Os dados coletados somente serão utilizados para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

O acadêmico José Edimar de Souza fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publica para fins culturais, o mencionado depoimento no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso para fins idênticos, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria.

O entrevistado(a) poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do e-mail: profedimar@gmail.com ou telefone: 51 95440224, bem como poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Obs.: _____

Novo Hamburgo, 6, de 2 de 2014.

Autorizo a utilização de meu nome

Em caso de anonimato, eu serei identificado(a) com o nome de _____

Autorizo a utilização de minha(s) imagem(s)

Helemita dos Reis
 Nome do entrevistado(a) e assinatura

Nome do responsável pelo participante e assinatura

José Edimar de Souza
 José Edimar de Souza

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pelo presente documentos, eu, João Laércio Bernardes
 brasileiro(a), Engenheiro Mecânico (situação matrimonial) Casado (profissão), CPF nº
012 44 36 1020 Carteira de Identidade nº 300 243 2973 emitida pelo SSP
 domiciliado(a) e residente em Sapucaia do Sul na
 rua João Gomes, nº 80, bairro Centro,
 declaro ceder a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e
 documental, concedida ao doutorando José Edimar de Souza, orientando da professora Doutora
 Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, para a pesquisa "Recompondo espaço e tempo das memórias
 das Escolas Isoladas Rurais em Novo Hamburgo/RS 1952-1976" (título provisório da pesquisa).
 Objetivo da pesquisa consiste em reconstruir práticas e cultura escolar de escolas isoladas no
 meio rural considerando que este modo de organização institucional está desaparecendo da
 realidade educacional em Novo Hamburgo/RS.

Estou ciente que os dados coletados (depoimento, fotografias, objetos da cultura material
 escolar, etc.) serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética.
 Os dados coletados somente serão utilizados para pesquisa e os resultados serão veiculados
 através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e
 congressos.

O acadêmico José Edimar de Souza fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar
 e publica para fins culturais, o mencionado depoimento no todo ou em parte, editado ou não,
 bem como permitir a terceiros o acesso para fins idênticos, com a única ressalva de sua
 integridade e indicação de fonte e autoria.

O entrevistado(a) poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus
 resultados por meio do e-mail: profedimar@gmail.com ou telefone: 51 95440224, bem como
 poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Obs.: _____

Sapucaia do Sul Novo Hamburgo, 03, de dezembro 2013.

Autorizo a utilização de meu nome

Em caso de anonimato, eu serei identificado(a) com o nome de _____

Autorizo a utilização de minha(s) imagem(s)

 Nome do entrevistado(a) e assinatura

 Nome do responsável pelo participante e assinatura

 José Edimar de Souza

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pelo presente documentos, eu, Maria do Carmo Schaab brasileiro(a), Viúva (situação matrimonial) professora (profissão), CPF nº 478 326 120-15 Carteira de Identidade nº 100 856 8568, emitida pelo SEP, domiciliado(a) e residente em Rodolfo Hexel, 50 na rua Digoy Campo Bom - RS, nº 50, bairro Imigrante Sul declaro ceder a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental, concedida ao doutorando José Edimar de Souza, orientando da professora Doutora Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, para a pesquisa "Recompondo espaço e tempo das memórias das Escolas Isoladas Rurais em Novo Hamburgo/RS 1952-1976" (título provisório da pesquisa). Objetivo da pesquisa consiste em reconstruir práticas e cultura escolar de escolas isoladas no meio rural considerando que este modo de organização institucional está desaparecendo da realidade educacional em Novo Hamburgo/RS.

Estou ciente que os dados coletados (depoimento, fotografias, objetos da cultura material escolar, etc.) serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética. Os dados coletados somente serão utilizados para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

O acadêmico José Edimar de Souza fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publica para fins culturais, o mencionado depoimento no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso para fins idênticos, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria.

O entrevistado(a) poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do e-mail: profedimar@gmail.com ou telefone: 51 95440224, bem como poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Obs.: _____

Novo Hamburgo, 21, de novembro de 2013.

Autorizo a utilização de meu nome

Em caso de anonimato, eu serei identificado(a) com o nome de não deseja

Autorizo a utilização de minha(s) imagem(s)

Maria do Carmo Schaab
Nome do entrevistado(a) e assinatura

Maria do Carmo Schaab
Nome do responsável pelo participante e assinatura

José Edimar de Souza
José Edimar de Souza

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pelo presente documentos, eu, Maria Lorena Pires
 brasileiro(a), Viúva (situação matrimonial) professora/agricultora (profissão), CPF nº
662826320-7 Carteira de Identidade nº _____, emitida pelo SSP
 domiciliado(a) e residente em Novo Hamburgo, na
 rua Estrada do Taimbe, nº 3016, bairro Taimbe-lombo
 declaro ceder a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e ^{Grande}
 documental, concedida ao doutorando José Edimar de Souza, orientando da professora Doutora
 Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, para a pesquisa "Recompondo espaço e tempo das memórias
 das Escolas Isoladas Rurais em Novo Hamburgo/RS 1952-1976" (título provisório da pesquisa).
 Objetivo da pesquisa consiste em reconstruir práticas e cultura escolar de escolas isoladas no
 meio rural considerando que este modo de organização institucional está desaparecendo da
 realidade educacional em Novo Hamburgo/RS.

Estou ciente que os dados coletados (depoimento, fotografias, objetos da cultura material
 escolar, etc.) serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética.
 Os dados coletados somente serão utilizados para pesquisa e os resultados serão veiculados
 através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e
 congressos.

O acadêmico José Edimar de Souza fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar
 e publica para fins culturais, o mencionado depoimento no todo ou em parte, editado ou não,
 bem como permitir a terceiros o acesso para fins idênticos, com a única ressalva de sua
 integridade e indicação de fonte e autoria.

O entrevistado(a) poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus
 resultados por meio do e-mail: profedimar@gmail.com ou telefone: 51 95440224, bem como
 poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Obs.: _____

Novo Hamburgo, 10, de 02 de 2012.

Autorizo a utilização de meu nome

Em caso de anonimato, eu serei identificado(a) com o nome de _____

Autorizo a utilização de minha(s) imagem(s)

* M. Lorena Pires
 Nome do entrevistado(a) e assinatura

Nome do responsável pelo participante e assinatura

J. Edimar de Souza
 José Edimar de Souza

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pelo presente documentos, eu, Sérgio José Scherer
 brasileiro(a), Casado (situação matrimonial) professor (profissão), CPF nº
019.324.20010 Carteira de Identidade nº _____, emitida pelo _____,
 domiciliado(a) e residente em Novo Hamburgo, na
 rua Estrada Carlos Arthur Scherer, nº 5403, bairro Louche Grande,

declaro ceder a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental, concedida ao doutorando José Edimar de Souza, orientando da professora Doutora Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, para a pesquisa "Recompondo espaço e tempo das memórias das Escolas Isoladas Rurais em Novo Hamburgo/RS 1952-1976" (título provisório da pesquisa). Objetivo da pesquisa consiste em reconstruir práticas e cultura escolar de escolas isoladas no meio rural considerando que este modo de organização institucional está desaparecendo da realidade educacional em Novo Hamburgo/RS.

Estou ciente que os dados coletados (depoimento, fotografias, objetos da cultura material escolar, etc.) serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética. Os dados coletados somente serão utilizados para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

O acadêmico José Edimar de Souza fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publica para fins culturais, o mencionado depoimento no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso para fins idênticos, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria.

O entrevistado(a) poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do e-mail: profedimar@gmail.com ou telefone: 51 95440224, bem como poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Obs.: _____

Novo Hamburgo, 10, de 02 de 2014.

Autorizo a utilização de meu nome ()

Em caso de anonimato, eu serei identificado(a) com o nome de _____

Autorizo a utilização de minha(s) imagem(s) ()

Sérgio José Scherer
 Nome do entrevistado(a) e assinatura

 Nome do responsável pelo participante e assinatura

José Edimar de Souza
 José Edimar de Souza

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pelo presente documentos, eu, Lucilda Hildo Thiesen brasileiro(a), _____ (situação matrimonial) casada (profissão), CPF nº 749 545 390 72 Carteira de Identidade nº _____, emitida pelo _____, domiciliado(a) e residente em Novo Hamburgo na rua Estrada Carlos Artur Scherer, nº 3600, bairro Lomba Grande declaro ceder a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental, concedida ao doutorando José Edimar de Souza, orientando da professora Doutora Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, para a pesquisa "Recompondo espaço e tempo das memórias das Escolas Isoladas Rurais em Novo Hamburgo/RS 1952-1976" (título provisório da pesquisa). Objetivo da pesquisa consiste em reconstruir práticas e cultura escolar de escolas isoladas no meio rural considerando que este modo de organização institucional está desaparecendo da realidade educacional em Novo Hamburgo/RS.

Estou ciente que os dados coletados (depoimento, fotografias, objetos da cultura material escolar, etc.) serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética. Os dados coletados somente serão utilizados para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

O acadêmico José Edimar de Souza fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publica para fins culturais, o mencionado depoimento no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso para fins idênticos, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria.

O entrevistado(a) poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do e-mail: profedimar@gmail.com ou telefone: 51 95440224, bem como poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Obs.: _____

Novo Hamburgo, 11, de 02 de 2014.

Autorizo a utilização de meu nome

Em caso de anonimato, eu serei identificado(a) com o nome de _____

Autorizo a utilização de minha(s) imagem(s)

Lucilda Hilda Thiesen
Nome do entrevistado(a) e assinatura

Nome do responsável pelo participante e assinatura

José Edimar de Souza
José Edimar de Souza

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pelo presente documentos, eu, Tomaz Osvaldo Thiesen brasileiro(a), _____ (situação matrimonial) Casados (profissão), CPF nº 0 35689970 53 Carteira de Identidade nº _____, emitida pelo SSP, domiciliado(a) e residente em Novo Hamburgo, na rua Carlos Arthur Scherer, nº 3600, bairro Lomba Grande declaro ceder a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental, concedida ao doutorando José Edimar de Souza, orientando da professora Doutora Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, para a pesquisa "Recompondo espaço e tempo das memórias das Escolas Isoladas Rurais em Novo Hamburgo/RS 1952-1976" (título provisório da pesquisa). Objetivo da pesquisa consiste em reconstruir práticas e cultura escolar de escolas isoladas no meio rural considerando que este modo de organização institucional está desaparecendo da realidade educacional em Novo Hamburgo/RS.

Estou ciente que os dados coletados (depoimento, fotografias, objetos da cultura material escolar, etc.) serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética. Os dados coletados somente serão utilizados para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

O acadêmico José Edimar de Souza fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publica para fins culturais, o mencionado depoimento no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso para fins idênticos, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria.

O entrevistado(a) poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do e-mail: profedimar@gmail.com ou telefone: 51 95440224, bem como poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Obs.: _____

Novo Hamburgo, 11, de 02 de 14.

Autorizo a utilização de meu nome ()

Em caso de anonimato, eu serei identificado(a) com o nome de _____

Autorizo a utilização de minha(s) imagem(s) ()

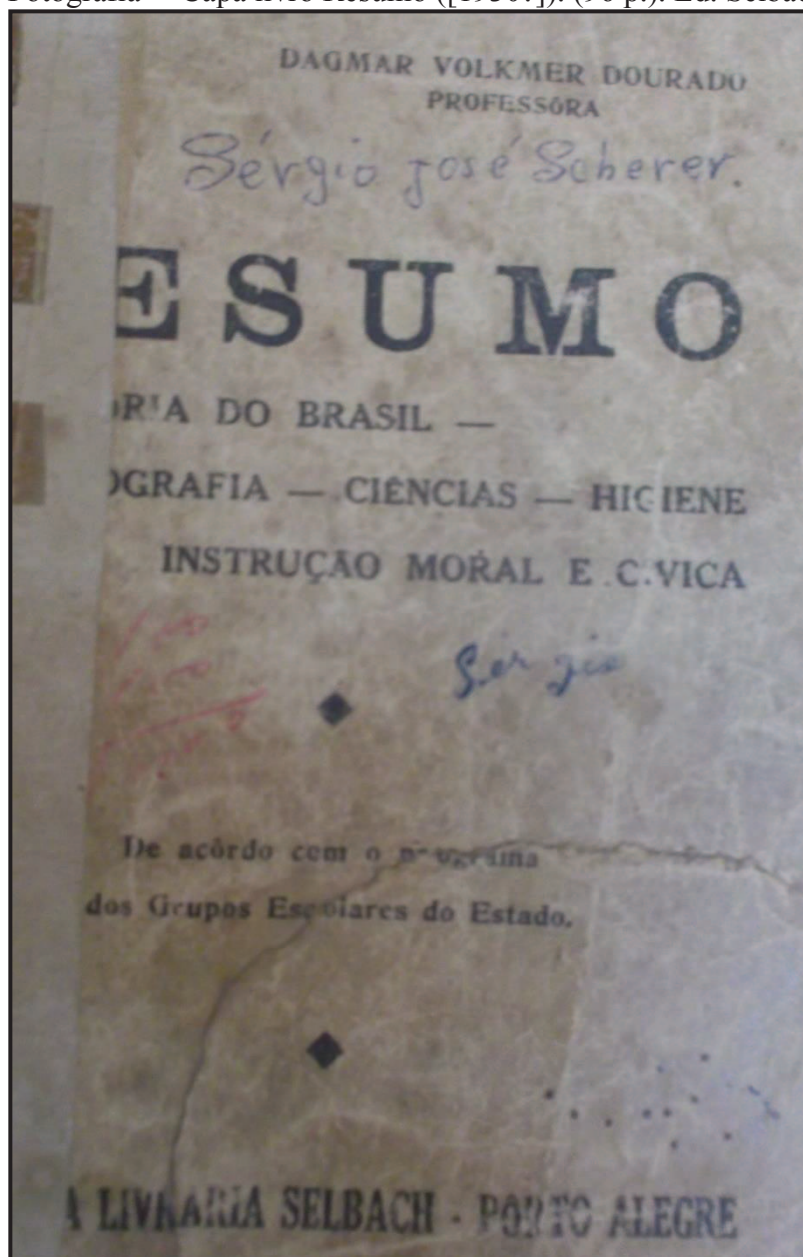
Tomaz Osvaldo Thiesen
Nome do entrevistado(a) e assinatura

Nome do responsável pelo participante e assinatura

José Edimar de Souza
José Edimar de Souza

ANEXO B - LIVRO: "RESUMO"

Fotografia – Capa livro Resumo ([1930?]). (96 p.). Ed. Selbach.



Fonte: Acervo particular do autor (2014).

ANEXO C - MATERIAL DIVULGAÇÃO FESTA DO COLONO (2013)

Figura – Divulgação da Festa do Colono de Lomba Grande (2013).

24ª Festa do Colono
de Lomba Grande

28 de julho de 2013

10h - Desfile típico
na Rua João Aloysio Allgayer

12h - Almoço
na Comunidade Católica,
Rua João Aloysio Allgayer

14h - Show/Baile

Praça de Alimentação
Feira de Artesato

Visitação na Casa da Lomba
27 e 28/7, das 9h às 18h

Consulte a programação no site:
www.novohamburgo.rs.gov.br

Informações:
3596-1022

Patrocínio:
COMOSA
Por todos os que trabalham

Realização:
NOVO HAMBURGO
Município Municipal de
Distrito de Lomba Grande - RS
2013

Fonte: Lomba Grande... ([2014?]).

Fotografia – 11ª. Carreteada de Lomba Grande (2014).

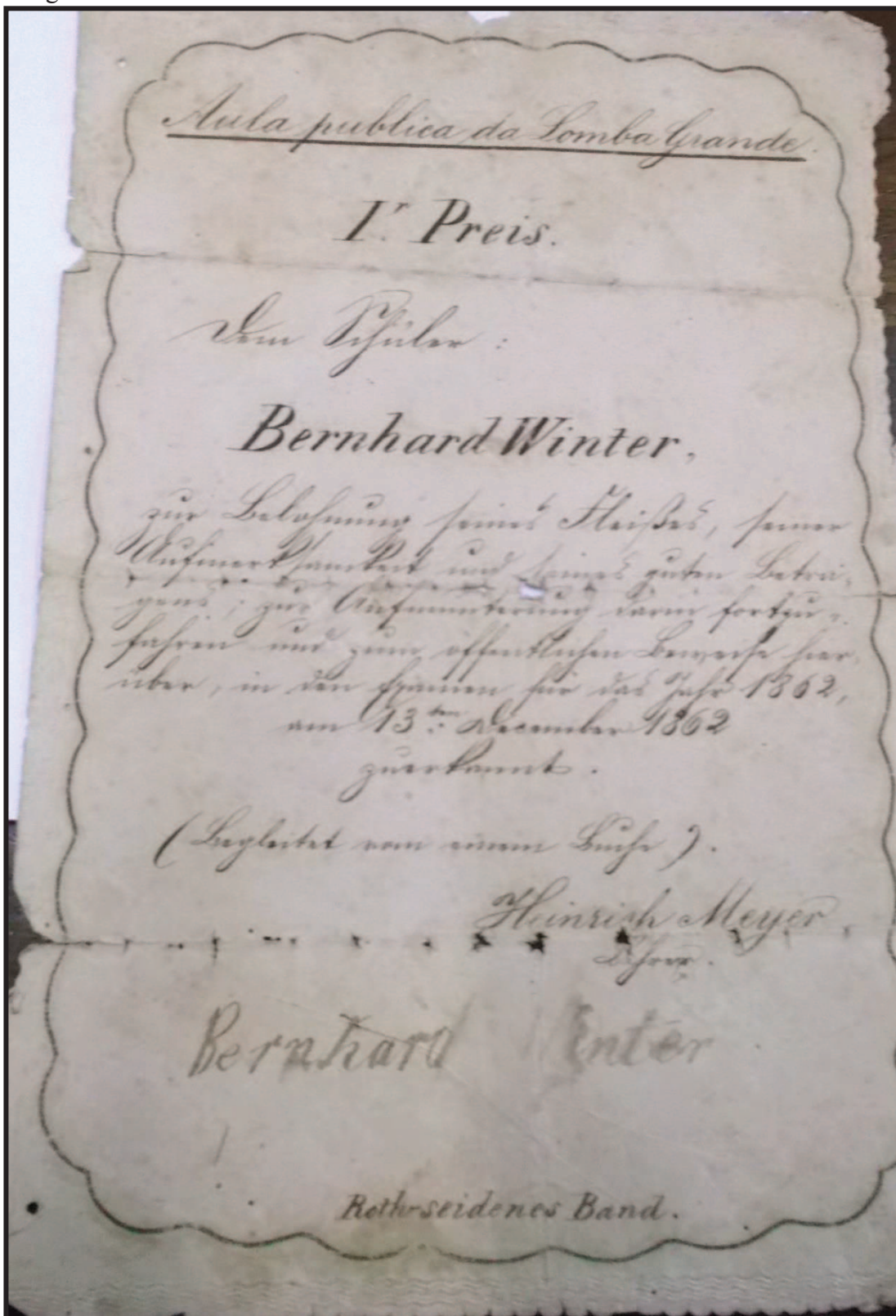


Fonte: Carreteada... (2014).¹

¹ Fotógrafo Paulo Barcelos.

ANEXO D - 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).

ANEXO E - CONVERTOR ESTADÃO.



José Edimar de Souza <edimar.souza@liberato.com.br>

convertor estadoo

2 mensagens

Raquel Vieira Sebastiani <raquel.sebastiani@liberato.com.br>

21 de novembro de 2014 11:03

Para: José Edimar de Souza <edimar.souza@liberato.com.br>

Segue o link do Estadão: <http://acervo.estadao.com.br/>

Entretanto, creio que o melhor seria utilizar a tabela da Receita, que converte para valores de 31 de dezembro de 1995:

<http://www.receita.fazenda.gov.br/Alíquotas/TabAtuBensDir.htm>

Fiz o cálculo: 1 Mil Réis de Outubro de 1942 equivaleriam a R\$ 0,15 de dezembro de 1995.

Utilizei a Calculadora do Cidadão do Banco Central (<https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAO/publico/corrigirPorIndice.do?method=corrigirPorIndice>) para atualizar o valor de dezembro de 1995 para outubro de 2014 e obtive R\$ 0,67.

Espero que ajude!

Abraço!

José Edimar de Souza <edimar.souza@liberato.com.br>

21 de novembro de 2014 12:37

Para: Raquel Vieira Sebastiani <raquel.sebastiani@liberato.com.br>

Raquel querida.... muitíssimo obrigado!!! Abraços,
José EdimarEm 21 de novembro de 2014 11:03, Raquel Vieira Sebastiani <raquel.sebastiani@liberato.com.br> escreveu:
[Texto das mensagens anteriores oculto]—
José Edimar de Souza